جـامعة مؤتة

عمادة الدراسات العليا

مهارات الذكاء الوجداني لدى معلمي الثقافة الإسلامية ودرجة اكتساب طلبتهم لها

إعداد الطالبة

سليمة بنت خميس بن محمد الجهوري

إشراف

الدكتور محمود مزعل الشباطات

رسالة مقدمة إلى عمادة الدراسات العليـــــا

استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير

في مناهج التربية الإسلامية وطرق تدريسهـــا

جامعة مؤتة 2010

الإهداء

إلى قرة عيني (الجلندى والحسام) بارك ا فيهما، وحفظهما من كل مكروه، وجعلهما من عباده الصالحين.

سليمة بنت خميس بن محمد الجهوري

الشكر والتقدير

يشرفني أن أتقدم بالشكر والتقدير والعرفان لكل من أسهم وساعد في إتمـام هذه الرسالة.

وأخص بالشكر والتقدير والمعزة أستاذي الدكتور/ محمود مزعل الشباطات، المشرف على هذه الرسالة، الذي كان لنصحه وتوجيهه وإرشاده الأثر الفاعـل فـي إتمام هذه الرسالة.

كما أتوجه بالشكر إلى الأستاذ القدير الدكتور/ عبد القوي بن سالم الزبيدي، من جامعة السلطان قابوس، لما قدمه لي من نصائح، وإرشادات، وتوجيهات.

وخالص تقديري وشكري للدكتور/ خليفة بن سيف الجهوري الذي كان سندا بمرئياته وخبراته ، وداعما ومعززا لي في مختلف مراحل الدراسة والكتابة.

والشكر الجزيل لوزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان وكافة موظفيها الـذين ساندوا مهمة الباحثة، في تطبيق أدوات الدراسة.

ولا يفوتني أن أتقدم بخالص شكري إلى كل من أسهم وساعد في إتمام هـذا العمل ولم تسعفن الذاكرة لذكره.

سليمة بنت خميس بن محمد الجهوري

فهرس المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

الملخص

مهارات الذكاء الوجداني لدى معلمي الثقافة الإسلامية ودرجة اكتساب طلبتهم لها

سليمة بنت خميس بن محمد الجهوري

جامعة مؤته، 2010

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى توفر مهارات الذكاء الوجداني لدى معلمي الثقافة الإسلامية بسلطنة عمان، ومعرفة درجة اكتساب طلبتهم لها، ولأجل ذلك قامت الباحثة بتطوير مقياس جولمان لمهارات الذكاء الوجداني للمعلمين، والذي تكون من (48) فقرة ضمن أربعة أبعاد، وتم التحقق من صدقه، وبلغ ثباته (93%)، وصممت الباحثة مقياس لمهارات الذكاء الوجداني للطلبة في مادة الثقافة الإسلامية بذات المواصفات، وبلغ ثباته (81%) باستخدام معامل ألفا- كرونباخ، وتم التحقق من الصدق الظاهري، والصدق التمييزي للمقياس. وتم تطبيق أدوات الدراسة على عينة عشوائية من منطقة شمال الباطنة التعليمية، تكونت من (89) معلم ومعلمة، و(474) طالب وطالبة من طلبة الصف الثاني عشر. وكشفت نتائج التحليلات الإحصائية عن توفر مهارات الذكاء الوجداني لدى المعلمين بدرجة كبيرة، وكذلك اكتساب الطلبة لهذه المهارات بدرجة كبيرة،، ووجدت فروق دالة إحصائيا بين المعلمين في متغير النوع، لصالح الذكور، ولم تظهر النتائج فروق دالة إحصائيا بين المعلمين في متغير الخبرة، ووجدت فروق دالة إحصائيا بين الطلبة في متغير النوع، لصالح الذكور. وخرجت الدراسة بعدد من التوصيات والمقترحات.

Abstract

Emotional Intelligence of the Islamic Culture Teachers and the Degree of Students' Gaining for it.

Saleemah Khamis Mohammed AL-jahwari
Mu'tah University, 2010

This study aims to identify the level of availability of the emotional intelligence skills with the Islamic Culture teachers in Sultanate of Oman as well as identify the degree of students' gaining for these skills. In order to do so, the researcher has developed Goleman scale for the skills of teachers' emotional intelligence which consisted of scale for the skills of teachers' emotional intelligence which consisted of 48 items within 4 dimensions. Validity has been obtained and reliability was 93%.

In addition, the researcher has designed a scale for the students' emotional intelligence in Islamic Culture with the same characteristics' emotional intelligence in Islamic Culture with the same characteristics. Reliability was 81% using Alpha-Cronbach scale. Reliability and validity of the scale have been obtained. Study tools were applied on a random sample from Albatinah North educational area. The sample consisted of 89 male and female teachers and 474 male and female students of class 12.

The outcomes of the statistical analysis showed that skills of emotional intelligence did exist with the teachers with a great degree. As well as students' gaining for these skills was with a great degree, too.

Moreover, statistical significant differences between the teacher were found in the variable of gander and they were for males. The outcomes didn't show statistical significant differences between the teachers in variable of experience. For the students, the outcomes showed statistical significant differences in the variable of gander and they were for the males.

The study presented a number of recommendations and suggestions.

الفصل الأول
خلفية الدراسة وأهميتها

1.1 خلفية الدراسة

لا شك إن المورد البشري هو المحرك الأساسي للتنمية، وبدونه تصبح الثروات والإمكانات الأخرى عديمة القيمة، ويمثل هذا المورد طاقة هائلة إذا ما توفرت له الظروف والبيئة المناسبة.

والطلبة الماهرون هم الثروة البشرية التي يجب على الدول اكتشافها وإطلاق طاقاتها واستثمارها لصالح تقدمها في العالم الذي سوف يكون الحسم فيه للعقل والفكر وحسن استخدام الموارد المالية والبشرية، ومن الأهداف السامية للتربية في وقتنا المعاصر تنمية المهارات بجميع أشكالها، ومن هنا يتعاظم دور المؤسسة التربوية في إعداد أفراد ماهرين قادرين على حل المشكلات التي تواجههم في حياتهم ولديهم القدرة على التفكير في بدائل متعددة ومتنوعة (المشرفي، 2003).

ولقد اهتمت التربية الإسلامية بتشكيل الشخصية الإسلامية المتوازنة في الأبعاد العقلية والانفعالية والاجتماعية والإيمانية والجسدية كافة، وأكدت على أهمية تنمية المهارات ومعالجة ضجيج ماديات الحياة من خلال المنهج الإسلامي الذي يتيح لنا معرفة أكثر عمقا بأنفسنا، لذلك حفل الفكر التربوي الإسلامي بمنظومة من المهارات الاجتماعية التي وحدت المجتمع المسلم، وجعلته في بوتقة متمازجة متعاونة متناسقة في بناء المجتمع الإسلامي والحضارة الإسلامية، من خلال أواصر الحب وشعور التطلع إلى وجهة واحدة، إذ بذل المسلمون الأوائل أقصى كفاياتهم الاجتماعية وصبوا خلاصة تربيتهم الوجدانية في ظل النبوة في وحدة متماسكة، وإنسانية صادقة (الباني، 1983)

وعنيت التربية الإسلامية بتربية الأفراد منذ الصغر على تلك المعاني الراقية للمشاعر المحفزة للطاقات، ونبذ المشاعر المحبطة، ومن هنا دعا الإسلام إلى تأطير المجتمع بمشاعر الألفة والمودة بين المسلمين، وحضهم على التسامي في ميادين الحب والتراحم فيما بينهم، وأكدت التربية الإسلامية على ذلك من خلال رؤية

تربوية عميقة، تبتدئ بتربية الطفل، بحيث يكون محل محبة وعطف الأهل والآخرين، وهو يتغذى نفسيا بهذه المحبة، التي ينعم بها من أمه وأبيه ومجتمعه، وهو يربى على ذلك ليكون متعاطفا مع غيره، بحيث ترسخ فيه سمة التعاطف، من خلال توفير أجواء آمنة تغمرها المحبة والتواد (الباني، 1983).

إن مما يلفت النظر في كتاب الله تعالى كثرة الآيات القرآنية التي تستهدف إقامة المجتمع المسلم الطاهر من خلال البدء بترقية انفعالات الفرد، والسمو بدوافعه، وتوزيع طاقاته بين متطلبات الدنيا والآخرة وبين الحاضر والآتي وبين ذاته ودعوته، يستحضر الرؤية المتفائلة في المواقف كافة، ويستحضر الاعتقاد بالله، ويتوكل على الله النافع والضار، ويحسن الظن به، ويتحرى الحلم والعدل والإنصاف، ويحرص على المعالجة الهادئة للنفس والمشاعر والعواطف، وتربية العواطف الإيجابية في المجتمع، من تلك الآيات القرآنية الكريمة **قوله تعالى: "ولنَبلُونكُم بِشَيءٍ من الْخَوفْ والْجوع ونَقْصٍ من الأموال والأنفُس والثمراتِ وبشر الصابِرين** " (البقرة:155). **وقوله تعالى: "يا أَيها الناس إِنا خَلَقْنَاكُم من ذَكَرٍ وأُنثَى وجعلنَاكُم شعُوباً وقَبائِلَ لِتَعارفُوا إِن أَكْرمكُم عِند اللهِ أَتْقَاكُم إِن الله علِيم خَبِير" (الحجرات: 13). وقوله تعالى: "وجوه يومئِذٍ مسفِرةٌ (38) ضاحِكَةٌ مستَبشِرةٌ"(عبس: 39 -38).**

وانطلاقا من إن تنمية المهارات الوجدانية والاجتماعية والعقلية هي إحدى الأهداف التربوية التي تسعى المجتمعات الإنسانية إلى تحقيقها، وإن مرحلة التعليم الأساسي هي المرحلة الخصبة لدراسة المهارات واكتشافها فإن موضوع تطوير التعليم وتنمية القدرات والمهارات أصبح مثار اهتمام الكثير من التربويين و الباحثين نتيجة للحاجة الملحة لتنمية هذه المهارات (عبد الغفار، 1997).

وقد أولت وزارة التربية والتعليم في السلطنة أهمية بالغة لتنمية المهارات الوجدانية والإجتماعية للطلبة، مع تطبيقها نظام التعليم الأساسي وما بعد الأساسي (الصفين 11، 12) عام 1998، من خلال أهداف ومنطلقات هذين النوعين من التعليم، حيث وضحت وثيقة التعليم الأساسي وما بعد الأساسي أن تنمية هذه المهارات والجوانب هدف أساسي وعام تسعى جميع المناهج لتحقيقه (وزارة التربية والتعليم، 2007– أ)، كما أن برامج التأهيل والتدريب والإنماء المهني للكوادر

التعليمية والتربوية تضمنت هذه المهارات الوجدانية الهامة كما يلحظ ذلك في برامج التدريب المعتمدة لدى الوزارة (وزارة التربية والتعليم، خطة الدورات والبرامج التدريبية، 2010).

وتعد مهنة التعليم مهنة جليلة وعظيمة وهي قبل أن تكون مهنة فهي رسالة وأمانة، والمعلم موضع تقدير المجتمع واحترامه وثقته وهو لذلك حريص على أن يكون في مستوى هذه الثقة وذلك التقدير والاحترام، إذ يقوم بادوار عديدة في المجتمع حسب مجال معرفته وخبرته، ويمتنع عن كل ما يؤخذ عليه من قول أو فعل، ويحرص دوما على ما يؤكد ثقة المجتمع به باعتباره أساس العملية التعليمية بكل ما لديه من ومهارات.

وقد أشارت (سعاد، 2008) إلى أهمية إعداد معلم الثقافة الإسلامية وجدانيا، حيث يتوقف نجاحه في تنمية مهارات طلبته الوجدانية على مدى امتلاكه لتلك المهارات، وقدرته في تحقيق الأهداف التي ينشدها المهتمون بتعليم الثقافة الإسلامية فمهاراته وقدراته العالية تؤدي إلى توجيه التعليم توجيها صحيحا، خاصة وأن منهاج مادة الثقافة الإسلامية يسعى إلى تكوين الشخصية المسلمة المتكاملة، التي تتمتع بحس اجتماعي مرهف، وتتبنى رسالة إيجابية ذات هدف في الحياة.

ولقد تنوعت أساليب المختصين في مجالات التربية وتنمية الموارد البشرية في سبيل تحسين أداء المعلمين وتفعيل مهاراتهم وتنميتها، شمل ذلك تطوير المعارف العلمية والأكاديمية، وتنمية مهارات كل من: التفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، ومهارات الذكاء الوجداني، وقد أشار علماء الإسلام إلى الذكاء الوجداني، وإن لم يطلقوا عليه هذا اللفظ صراحة عند حديثهم عن العقل والقلب، حيث تزخر الكتابات الإسلامية والعربية بالكثير من الموضوعات التي تتحدث عن التفكير والمشاعر، ويمكن ملاحظة تعريفات عربية للذكاء الوجداني تقارب في مضمونها ومحتواها ما انطوت عليه التعريفات الأجنبية .

ولعل من أهم الكتابات العربية الأولية التي أشارت للذكاء الوجداني، ما قدمه (أبو حطب، 1996) حينما استهدف تفسير العلاقة بين المعرفة والوجدان في أثناء عرضه لنموذجه المعرفي الجديد لبنية العقل الذي حدثه عام 1983 حيث اقترح من

خلاله ثلاثة أنواع للذكاء الإنساني: الذكاء المعرفي، الذكاء الاجتماعي، الذكاء الوجداني، وقد استبدل أبو حطب في تحديثه وتعديله لأنواع الذكاء الإنساني بالذكاء الوجداني الذكاء الشخصي، أو ذكاء العلاقات داخل الشخص نفسه.

ولقد برز الاهتمام المتزايد بتنمية مهارات الذكاء الوجداني، مع ظهور نظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر (Gardner) التي كان لها تطبيقاتها المتعددة في العملية التعليمية التعلمية، وتوج هذا الاهتمام بظهور مفهوم الذكاء الوجداني الذي ترجع بداياته إلى كتابات ثورندايك (Thorndike) عام 1920، الذي تناوله كمرادف للذكاء الاجتماعي، ثم أعاد جاردنر(Gardner) اكتشافه عند صياغته لنظرية الذكاءات المتعددة عام 1983 تحت مسمى "الذكاء الشخصي"، على أن "ماير وسالوفي" (Mayer & Salovey) يرجع لهما الفضل في إعادة إحياء وبعث مصطلح الذكاء الوجداني بدء من عام 1990، فمهدا بذلك الطريق أمام "جولمان" (Golman) لإصدار كتابه " الذكاء الانفعالي" الذي يعد المرجع الرئيس في الموضوع.

لقد أهتم "جولمان" (Golman, 1995)، بالمهارات والسمات في نموذجه للذكاء الوجداني، على خلاف "ماير وسالوفي" اللذان تبنيا نموذج القدرات، ويرى "جولمان" (Golman) أن الذكاء المعرفي يسهم على أعلى تقدير بنسبة 20% فقط في نجاح الفرد في حياته، بينما تسهم العوامل الأخرى وأهمها الذكاء الوجداني بنسبة 80%.

وتشير دراسات كل من: (رزق، 2003؛ عثمان ورزق، 2001) إلى أن نسبة الذكاء المعرفي إلى الذكاء الوجداني في تحقيق النجاح المهني والمكانة الاجتماعية هي 1:4 وهذا يعني أن الذكاء الوجداني هو الأكثر أهمية في أداء الفرد وإنجازه في مختلف الأنشطة والمهام والأدوار التي تتطلبها الحياة بما فيها التعلم بشتى أنواعه، و قد أجريت دراسات للكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني والكفاءة المهنية لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية، وأظهرت النتائج أن هناك علاقة ارتباطيه بين الذكاء الوجداني والكفاءة المهنية لمعلمي ومعلمات الثانوية العامة (مغربي، 2008).

مما سبق نجد أن توافر مهارات الذكاء الوجداني لدى المعلمين، يعد من الأهمية بمكان، ولا شك أن معلمي الثقافة الإسلامية جزء مهم من المنظومة

التربوية، وأن ممارسة مهارات الذكاء الوجداني تضيف رصيدا كبيرا للعملية التعليمية/ التعلمية، في ظل تحديات مواكبة المستجدات العلمية والتربوية المعاصرة.

وفي ضوء الأدبيات التربوية الحديثة التي ترى إن غرض التعليم هو تكوين متعلمين لديهم مشاعر وانفعالات وقادرين على الإدراك والوعي بالمتغيرات والاختلافات التي يتعرضون لها في حياتهم اليومية، ويتكيفون لها بطريقة إيجابية مقصودة (Bichelmeyer, 2000)، فقد عزز ذلك من الاهتمام بمهارات الذكاء الوجداني وتضمين المناهج التربوية لمثل هذه المهارات، في مختلف المراحل الدراسية.

2.1 مشكلة الدراسة:

مهارات الذكاء الوجداني من الدعامات الأساسية للمناهج الدراسية، ذلك أنها أداة رئيسة في بناء الذات الإيجابية للطلبة، من خلال تفاعل الفرد مع الأحداث والتأثير فيها، وتوجيهها بما يرضى ا ، ويخدم المجتمع، ويحقق التفاعل مع أنشطة الحياة المختلفة، مما يعلى من قيمة الذات، فتسعى لفعل الخير وإفادة الآخرين.

وبلا شك فإن توفر مهارات الذكاء الوجداني لدى معلمي الثقافة الإسلامية وإكساب طلبتهم لها، يعتبر ضرورة لتوليد الطاقات اللامحدودة في الذات ودفعها للتفاعل مع المنهاج المدرسي، في ظل التحديات العديدة التي تواجهها المناهج التربوية بصفة عامة، ومناهج الثقافة الإسلامية بصفة خاصة.

ومن خلال الملاحظة والخبرة التدريسية للباحثة كمعلمة وكمشرفة لفترة من الفترات لمناهج الثقافة الإسلامية لأكثر من ست سنوات رصدت الباحثة ندرة في الاهتمام بهذه المهارات لدى المعلمين رغم أهميتها، مما سعى بها للمحاولة عن الكشف عن درجة توفر مهارات الذكاء الوجداني لدى معلمي الثقافة الإسلامية ودرجة اكتساب طلبتهم لها.

وللتأكد من انطباعات الباحثة وعلاقة ذلك بمعلمي الثقافة الإسلامية قامت بدراسة استطلاعية وجهت فيها سؤالا مفتوحا عن مهارات الذكاء الوجداني التي يستخدمها معلمو الثقافة الإسلامية تم توزيعه على (60) معلما ومعلمة، وأظهرت

الدراسة أن أكثر من 68% من المعلمين لا يمارسون مهارات الذكاء الوجداني لدى طلبتهم، وقد ولدت هذه المعطيات لدى الباحثة الإحساس بوجود مشكلة في درجة توفر مهارات الذكاء الوجداني لدى معلمي الثقافة الإسلامية ودرجة اكتساب طلبتهم لها. من هنا تسعى هذه الدراسة للكشف عن مهارات الذكاء الوجداني لدى معلمي الثقافة الإسلامية، ودرجة اكتساب طلبتهم لها.

3.1 هدف الدراسة وأسئلتها

تسعى هذه الدراسة للإجابة على سؤال الدراسة الرئيس "**ما درجة توفر مهارات الذكاء الوجداني لدى معلمي الثقافة الإسلامية ودرجة اكتساب طلبتهم لها؟**" وذلك من خلال الإجابة على الأسئلة الآتية:

1 - ما درجة توفر مهارات الذكاء الوجداني لدى معلمي الثقافة الإسلامية؟
2- ما درجة اكتساب طلبة الصف الثاني عشر لمهارات الذكاء الوجداني؟
3- هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى دلالة أقل أو يساوي (0,05) في توفر مهارات الذكاء الوجداني لدى معلمي الثقافة الإسلامية، تعزى لمتغيري الخبرة والنوع ؟
4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل أو يساوي (0,05) في توفر مهارات الذكاء الوجداني لدى طلبة الصف الثاني عشر، تعزى لمتغير النوع ؟

4.1 أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في أبعاد عدة، منها:

1- الإسهام في التعرف على درجة توفر مهارات الذكاء الوجداني لدى معلمي الثقافة الإسلامية، مما سيساعد في عملية الإنماء المهني للمعلمين.
2- استثارة الاهتمام بمهارات الذكاء الوجداني لدى معلمي الثقافة الإسلامية وطلبتهم، مما سيعزز إجراء المزيد من الدراسات ذات الصلة.
3- التعرف على درجة اكتساب الطلبة لمهارات الذكاء الوجداني، الأمر الذي يعكس أثر معلمي الثقافة الإسلامية في تنمية مهارات الذكاء الوجداني.

5. 1 حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة على معلمي الثقافة الإسلامية الذين يدرسون في الصف الثاني عشر في مدارس منطقة الباطنة شمال للعام الدراسي 2009 م/2010 م.

كما اقتصرت الدراسة على تطبيق مقياس الذكاء الوجداني على مجموعة من طلبة الصف الثاني عشر في منطقة الباطنة شمال للعام الدراسي 2009 م/ 2010 م، الفصل الثاني.

6.1 مصطلحات الدراسة

1- الذكاء الوجداني

اختلف الباحثون في البيئة العربية حول مصطلح Emotional Intelligence فظهرت عدة اسماء له، منها " الذكاء الوجداني، والذكاء الانفعالي، والذكاء العاطفي، وذكاء المشاعر". وقد استقرت الباحثة على استخدام مصطلح "الذكاء الوجداني" نظرا لأن الوجدان مصطلح عام يشير إلى الشعور والانفعال معا.

ويعرف الذكاء الوجداني بأنه "قدرة الفرد على الانتباه والإدراك والوعي الجيد للمشاعر والانفعالات الذاتية، والقدرة على التحكم في مشاعره وانفعالاته السلبية وتحويلها إلى مشاعر إيجابية، وتنظيمها وتوجيهها نحو تحقيق أهدافه، والقدرة على إدراك مشاعر الآخرين وانفعالاتهم وفهمها، والتأثير الإيجابي في الآخرين وتطوير مشاعرهم وانفعالاتهم، للدخول معهم في علاقات انفعالية اجتماعية إيجابية، تساعدهم على الرقي العقلي والانفعالي والمهني، وتعلم المزيد من المهارات الإيجابية للحياة " (أبو العلا، 2004، ص 275).

وتتحدد درجة الذكاء الوجداني لدى معلمي الثقافة الإسلامية، من خلال الدرجة التي سيحصل عليها المعلم على مقياس مهارات الذكاء الوجداني التي أعدته الباحثة لهذا الغرض.

2- الثقافة الإسلامية

نشأ مصطلح الثقافة الإسلامية في العصر الحديث ومر بتطورات فرضت واقعها على المفهوم. ولقد عرف بأنه "الحصيلة العلمية والفكرية الناتجة عن دراسة وفهم النصوص الشرعية المتعلقة بالعقيدة والشريعة والأخلاق الإسلامية" (بواطنه، 2004، ص 1).

ويقصد بالثقافة الإسلامية في هذه الدراسة: المنهاج الدراسي الـذي يتـضمن مجموعة من المعارف، والخبرات، والقـدرات، والقـيم المـستمدة مـن الـشريعة الإسلامية، والهادفة لتنمية جوانب شخصية الطالب المـسلم الفكريـة، والعاطفيـة، والجسدية، والاجتماعية، وتنظيم سلوكه وفق تعاليم الإسلام ومبادئه، تحقيقـا لمبـدأ العبودية والخلافة في الأرض ، والذي يقوم المعلم بتدريسه لطلبة الصف الثـاني عشر بسلطنة عمان للعام الدراسي 2009/ 2010 .

3- مهارات الذكاء الوجداني

يرى (جولمان، 1995) إنها مجموعة المهارات الانفعالية والاجتماعية التي يتشكل منها الذكاء الوجداني وتتمثل في الوعي الذاتي وإدارة الحياة الانفعالية وتنشيط الدافعية والتعرف على الانفعالات والتعاطف وتوجيه العمليات مع الآخرين، ويشير (التميمي، 2002) إلى أن هناك خمس مهارات للذكاء الوجداني هي: مهارات الإدراك الذاتي، المهارات الاجتماعية، التفاؤل، التحكم العاطفي، مهارات المرونة، وعرفها (الشباطات، 2007، ص 444) بأنها: "قدرة الإنسان على فهم مشاعره وأحاسيسه والتعبير عنها بإيجابية أثناء التعامل مع الآخرين تلبية لاحتياجات المعيشة، مراعيا في ذلك أحكام الإسلام وضوابطه". وتعرف إجرائيا في هذه الدراسة بالدرجة التي يتم تحديدها بالمقياس المستخدم في هذه الدراسة.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل عرضا تفصيليا للإطار الذي تقوم عليه الدراسة، وبيان أهم المتغيرات التي ركزت عليها الدراسة، وكذلك الدراسات السابقة التي تم الاعتماد عليها.

1.2 الإطار النظري

يستهدف هذا الجانب توضيح الإطار النظري للدراسة، من خلال بيان العلاقة بين المعرفة والانفعالات، ومنهج الإسلام في تربية الانفعـالات، ومفهـوم الـذكاء الوجداني وأبعاده ومهارته ونظرياته، وصولا إلـى المنظـور الإسـلامي للـذكاء الوجداني، ودور المعلم في إكساب طلبته مهارات الذكاء الوجداني.

1.1.2 العلاقة بين الانفعالات والمعرفة

تبعا للنظرة التقليدية للانفعالات كانت الفكرة السائدة أنها استجابات غير منظمة ومشوشة ولا تخضع لأي نظام، والنظرة التقليدية للعلاقة بين الانفعالات والمعرفة تشبه بالزيت والماء، فالزيت مثل الانفعال يعطي نكهة لكل شئ يلمسه، في حين أن الماء مثل التفكير واضح وصافي دائما، وبالتالي فعندما يختلط الماء بالزيت يطفو الزيت فوق الماء. وبالطريقة ذاتها، عندما يختلط الانفعال مع المعرفة فإن الانفعالات تغطي على المعرفة وتؤثر على عملية التقييم.

غير أن هذا الاتجاه التقليدي لاقى انتقادات عديدة في أربعينيات القرن الماضي حيث نظر للانفعالات بأنها استجابات منظمة، تحكمهـا تعميمـات وقـوانين، وأن الانفعالات عبارة عن دوافع لا تكتفي بإثارة نشاط الفرد وإنما تعمل على استمراريته وتوجيهه لتحقيق هدف محدد، وتتمثل النظـرة المعاصـرة للانفعـالات وعلاقتهـا بالمعرفة في ثلاثة اتجاهات رئيسية (الجهوري، 2010) هي:

1- الاهتمام بدراسة المؤشرات الداخلية أو الخارجية التي تتيح للفرد تحديد وتسمية حالته الانفعالية.
2- الافتراض أن المعرفة هي التي تسبب التغيرات الفسيولوجية والسلوكية، ولذلك فإنه لا يمكن فهم الانفعالات بدون دراسة المعرفة والعكس صحيح.
3 - الانفعالات عبارة عن دوافع .

2.1.2 تربية الانفعالات في الإسلام

أكد الإسلام على مكانة الانفعالات في السلوك الإنساني، فبناء الذات في التصور الإسلامي يقوم أساسا على الإيمان الصحيح المتدفق في قلب الإنسان المسلم والساري في كيانه ووجدانه، والذي يدفعه إلى تلبية أوامر الشريعة الإسلامية الغراء، فبناء الذات في هذا التصور هو بناء الشخصية المسلمة المتكاملة في نموها من الناحية الروحية والبدنية والانفعالية والوجدانية والعقلية والاجتماعية (مغربي، 2008).

كما أنه بناء للمسلم الصالح المؤمن بربه المتمسك بتعاليم دينه المتخلق بالأخلاق الفاضلة، المتزن في دوافعه وعواطفه ونزعاته، المتكيف مع نفسه ومع غيره، المدرك لحقوقه وواجباته، المتحمل لمسؤوليته نحو نفسه وأسرته ومجتمعه وأمته والبشرية جمعاء.

وترى الباحثة أن النظام الوجداني لتربية الانفعالات في الثقافة الإسلامية نظام دقيق ومتوازن يأخذ في اعتباره فطرة الإنسان، ومقتضيات البيئة ومؤثراتها دون إفراط أو تفريط.

3.1.2 الذكاء التقليدي

حظي مفهوم الذكاء الإنساني بقدر كبير من اهتمام علماء النفس على مدى عقود طويلة. والذكاء من وجهة النظر التقليدية في علم النفس مفهوم غير محدد تماماً يشتمل على الإدراك والتعلم والتذكر والاستدلال وحل المسائل المعقدة. وقد تعددت الدراسات والنظريات التي حاولت تقديم تفسيرات عملية بصورة منهجية أو

منطقية للنشاط العقلي من حيث محدداته ومكوناته وعوامله وأنواع العوامل التي تكونه، وتدرجت من التكوين الأحادي إلى الثنائي ثم المتعدد الأبعاد(الجهوري، 2010).

وتتمحور النظرة التقليدية للذكاء حول قطبين متناقضين:

أولهما: وجهة النظر الأحادية، التي تقول بأن قدرة الفرد العقلية كيان موحد مبني في الأساس على قدرات الاستدلال والقدرات اللغوية. وهي قدرة فطرية بالكامل تقريباً، وأن أثر التربية فيها محدود جداً، ويمكن قياسها باختبارات معامل الذكاء المقننة.

ويرتبط المفهوم التقليدي للذكاء بمفهوم "معامل الذكاء Intelligence Quotient" IQ الذي يقيس الأداء العقلي للمفحوصين بناء على اختبار مقنن، تم تطويره لأول مرة على يد الباحثين الفرنسيين "ستانفورد وبينيه Binet & Stanford" عام 1916 استناداً إلى نظرية العامل الواحد Unifactor Theory التي أسس لها" الفريد بينيه".

وثانيهما: يتمحور حول فكرة الذكاء الدينامكي والمتعدد، التي يقول بها علماء النفس المعرفيون، ويفترضون من خلالها أن الذكاء يتضمن في الأغلب الكثير من التشكيلات المختلفة للتفكير. وأهم هذه النظريات: نظرية العاملين Two Factors Theoryالتي نشرها "سبيرمان Spearman" في العام 1927، ونظرية "ثورندايك Thorndike 1927"، ونظرية "القدرات العقلية الأولية" للباحث "ثيرستون Thurston" 1938، ونظرية "بياجيه Piaget" للنمو المعرفي (1952)، ونظرية "كاتل Cattell" 1958، ونموذج" جيلفورد Guilford" في تكوين العقل الذي طوره ما بين العامين 1959- 1985.

وبصفة عامة يركز الاتجاه التقليدي للذكاء في معظم الدراسات والبحوث على مجموعة من القدرات المعرفية كالتفكير المجرد والاستدلال والحكم والذاكرة وغيرها، وإجمالا فإن منطلقات المفهوم التقليدي للذكاء كما يذكرها (الجهوري، 2010) تتلخص في أن الذكاء هو ما تقيسه اختبارات الذكاء أي أن كل إنسان له سقف من الذكاء لا يتجاوزه، وأن الذكاء هو قدرة عامة موجودة عند جميع الأفراد بدرجات متفاوتة، وهناك عامل واحد أو خاصية عقلية واحدة تسمي الذكاء العام،

على أن الذكاء لا يمكن أن يتحسن من خلال التدريس، أو التدريب، أو العمر، أو الخبرة، أنه استعداد فطري عند الفرد.

4.1.2 المفهوم الحديث للذكاء

اقترح جاردنر (Gardner, 1983) مقاربة جديدة للذكاء، مختلفة عن المقاربة التقليدية (المعامل العقلي IQ)، وهي مقاربة مبنية على تصور جذري للذهن البشري، وتقود إلى مفهوم تطبيقي جديد ومختلف للممارسة التربوية والتعليمية في المدرسة.

إن الأمر يتعلق بتصور تعددي للذكاء، تصور يأخذ بعين الاعتبار مختلف أشكال نشاط الإنسان، وهو تصور يعترف باختلافاتنا الذهنية وبالأساليب المتناقضة الموجودة في سلوك الذهن البشري.

إن هذا النموذج الجديد للذكاء يستند على الاكتشافات العلمية الحديثة في مجال علوم الذهن وعلم الأعصاب التي لم يعرفها عصر "بينه" Binet، وقد أطلقت على هذه المقاربة اسم "نظرية الذكاءات المتعددة" .

يرى جاردنر إن الوقت قد حان للتخلص من المفهوم الكلي للذكاء، ذلك المفهوم الذي يقيسه المعامل العقلي، والتفرغ للاهتمام بشكل طبيعي للكيفية التي تنمي بها الشعوب الكفاءات الضرورية لنمط عيشها، ولنأخذ على سبيل المثال أساليب عمل البحارة في وسط البحار، إنهم يهتدون إلي طريقهم من بين عدد كبير من الطرق، وذلك بفضل النجوم وبفضل حركات مراكبهم على الماء وبفضل بعض العلامات المشتتة (Gardner, 1983)

إن كلمة ذكاء بالنسبة إليهم تعني بدون شك براعة في الملاحة. ولننظر كذلك إلى المهندسين والصيادين والقناصين والرسامين والرياضيين والمدربين ورؤساء القبائل وغيرهم. إن كل الأدوار التي يقوم بها هؤلاء ينبغي أن تؤخذ بعين الاعتبار في تعريفنا الجديد للذكاء، باعتباره كفاءة أو قدرة لحل المشكلات أو إنتاج أشياء جديدة، ذات قيمة في ثقافةٍ ما أو مجتمع ما من المجتمعات، إن كل الكفاءات والقدرات التي يظهرها هؤلاء في حياتهم وعملهم تعتبر بدون شك شكلاً من أشكال

الذكاء الذي لا يقتصر على المهارات اللغوية أو الرياضيات والمنطق، التي طالما مجدتها اختبارات المعامل العقلي.

وعلى هذا الأساس، فإن نظرية الذكاءات المتعددة تقف موقفاً خاصاً من اختبارات الذكاء، التي طالما مجدت وقامت بإصدار أحكام بخصوص الطلاب ومستقبلهم الدراسي (أوزي، 1999).

5. 1.2 مفهوم الذكاءات المتعددة

يرى جاردنر أن هناك براهين مقنعة تثبت أن لدى الإنسان عدة كفاءات ذهنية مستقلة نسبياً يسميها بكيفية مختصرة: "الذكاءات الإنسانية". أما الطبيعة الدقيقة لكل كفاءة ذهنية منها وحجمها فليس بعد أمراً محدداً بدقة، وكذلك الأمر فيما يتعلق بعدد الذكاءات الموجودة بالضبط، كما يرى أنه من الصعب أن نتجاهل وجود عدة ذكاءات مستقلة عن بعضها البعض نسبياً، وأن بوسع الفرد وكذا محيطه الثقافي أن يقوم بتشكيلها أو تكييفها جميعاً بطرق متعددة (Gardner 1997).

على أن مفهوم الذكاء لدى جاردنر يختلف عن المفهوم التقليدي، فهو يعطيه معنى عاماً، إن الذكاء لديه هو القدرة على إيجاد منتوج لائق أو مفيد، أو أنه عبارة عن توفير خدمة قيمة للثقافة التي يعيش فيها الفرد. كما يعتبر الذكاء مجموعة من المهارات التي تمكن الفرد من حلّ المشكلات التي تصادفه في الحياة. وبهذا التعريف نجد جاردنر يبعد الذكاء عن المجال التجريدي والمفاهيمي ليجعله طريقة فنية في العمل والسلوك اليومي، وهو بذلك يعطيه تعريفاً إجرائياً يجعل المربين أكثر تبصراً بأهدافهم وعملهم.

إن الذكاء وفق جاردنر عبارة عن إمكانية بيولوجية يجد له تعبيره فيما بعد كنتاج للتفاعل بين العوامل التكوينية والعوامل البيئية، ويختلف الناس في مقدار الذكاء الذي يولدون به، كما يختلفون في طبيعته، كما يختلفون في الكيفية التي ينمون بها ذكاءهم. ذلك أن معظم الناس يسلكون وفق المزج بين أصناف الذكاء، لحل مختلف المشكلات التي تعترضهم في الحياة.

يظهر الذكاء بشكل عام لدى معظم الناس، بكيفية تشترك فيها كل الذكاءات الأخرى، وبعد الطفولة المبكرة لا يظهر الذكاء في شكله الخالص. ومعظم الأدوار التي ننجزها في ثقافتنا هي نتاج مزيج من الذكاءات في معظم الأحيان، فلكي تكون مقرئا متميزا للقرآن الكريم، لا يكفي أن يكون لديك ذكاء لغويا، وإنما يكون لديك قدرات صوتية مؤثرة أيضاً، كذلك المهندس ينبغي أن يكون لديه بدرجات متفاوتة، كفاءات ذهنية؛ ذات طابع فضائي ورياضي ومنطقي وجسمي وعلائقي.

ولتمييز الذكاء عن القدرات العقلية الأخرى، فإن جاردنر يقدم لنا مجموعة من العلامات، أهمها (Gardner 1997) **:**

1- استقلال منطقة الذكاء في حالة وقوع تلف عصبي.

2- وجود موهوبين وضعاف العقول وغيرهم من الأشخاص، ما يساعد على دراسة الذكاء بشكل منعزل.

3- وجود مجموعة من العمليات أو الآليات الأساسية لعلاج المعلومات التي تسمح بتحليل ومناقشة مختلف أنواع المعطيات النوعية، وهذه الآليات العصبية هي ما نسميه ذكاءا، وهي مبرمجة فينا وتعمل بمجرد استثارتها بكيفية معينة (أصوات، حركات.. الخ).

4- وجود تاريخ نمائي لدى الفرد لهذه القدرة الذهنية.

5- وجود تطور تاريخي قديم لهذه القدرة العقلية.

6- ما يقدمه علم النفس التجريبـي من دعم، حيث أمكن إجراء دراسات حول الاستقلال النسبي للذكاء والذاكرة.

لا يكتفي جاردنر بتقديم علامات لتحديد الذكاء، وإنما يقوم كذلك بوضع بعض المعايير التي تميزه عن غيره، فالذكاء ليس مرادفاً للجهاز الحسي، كما أنه ليس من الضروري أن يعتمد بشكل مطلق عليه، كما أنه لا يمكن رفع الجهاز الحسي إلى مستوى الذكاء، ثم إن الذكاء يعبر عنه بأكثر من جهاز حسي.

6.1.2 الذكاءات المتعددة

إن نظرية الذكاءات المتعددة تسمح للشخص باستكشاف مواقف الحياة المعيشية والنظر إليها وفهمها بوجهات نظر متعددة، فالشخص يمكنه أن يعيد النظر في موقف ما عن طريق معايشته بقدرات مختلفة، إن الكفاءات الذهنية للإنسان يمكن اعتبارها جملة من القدرات والمهارات العقلية التي يطلق عليها "ذكاءات"(أوزي، 1999). وهذه الذكاءات هي:

1- **الذكاء اللغوي:** وهو القدرة على إنتاج وتأويل مجموعة من العلامات المساعدة على نقل معلومات لها دلالة. إن صاحب هذا الذكاء يبدي السهولة في إنتاج اللغة، والإحساس بالفرق بين الكلمات وترتيبها وإيقاعها.إن المتعلمين الذين يتفوقون في هذا الذكاء، يحبون القراءة والكتابة ورواية القصص، كما أن لهم قدرة كبيرة على تذكر الأسماء والأماكن والتواريخ والأشياء القليلة الأهمية. يظهر الذكاء اللغوي لدى الكتاب والخطباء والشعراء والمعلمين، وذلك بحكم استعمالهم الدائم للغة، كما يظهر لدى كتاب الإدارة وأصحاب المهن الحرة والفكاهيين والممثلين.

2- **الذكاء المنطقي ـ الرياضي:** يغطي هذا الذكاء مجمل القدرات الذهنية، التي تتيح للشخص ملاحظة واستنباط ووضع العديد من الفروض الضرورية المتبعة لإيجاد الحلول للمشكلات، وكذا القدرة على التعرف على الرسوم البيانية والعلاقات التجريدية والتصرف فيها. إن المتعلمين الذين يتفوقون في هذا الذكاء، يتمتعون بموهبة حل المشاكل، ولهم قدرة عالية على التفكير، فهم يطرحون أسئلة بشكل منطقي ويمكنهم أن يتفوقوا في المنطق المرتبط بالعلوم وبحل المشاكل. يمكن ملاحظة هذا الذكاء لدى العلماء والعاملين في البنوك والمهتمين بالرياضيات ومبرمجي الإعلاميات والمحامين والمحاسبين.

3- **الذكاء التفاعلي:** يفيد هذا الذكاء صاحبه على فهم الآخرين، وتحديد رغباتهم ومشاريعهم وحوافزهم ونواياهم والعمل معهم، كما أن لصاحبه القدرة على العمل بفاعلية مع الآخرين. إن المتعلّمين الذين لهم هذا الذكاء يجدون ضالتهم في العمل الجماعي، ولهم القدرة على لعب دور الزعامة والتنظيم والتواصل

والوساطة والمفاوضات. يتجسد هذا الذكاء لدى المدرسين والأطباء والتجار والمستشارين والسياسيين والزعماء الدينيين وأطر المقاولات.

4- **الذكاء الذاتي:** يتمحور حول تأمل الشخص لذاته، وفهمه لها، وحب العمل بمفرده، والقدرة على فهمه لانفعالاته وأهدافه ونواياه، إن المتعلمين الذين يتفوقون في هذا الذكاء يتمتعون بإحساس قوي بالأنا، ولهم ثقة كبيرة بالنفس، ويحبذون العمل منفردين، ولهم إحساسات قوية بقدراتهم الذاتية ومهاراتهم الشخصية، إن هذا الذكاء يبرز لدى الفلاسفة والأطباء النفسانيين والزعماء الدينيين والباحثين في الذكاء الإنساني. يرى جاردنر أن هذا الذكاء تصعب ملاحظته، والوسيلة الوحيدة للتعرف عليه، ربما تكمن في ملاحظة المتعلمين، وتحليل عاداتهم في العمل، وإنتاجهم، ومن المهم كذلك أن نتجنب الحكم بصفة تلقائية على المتعلمين الذين يحبون العمل على انفراد، أو أولئك المنطوين على أنفسهم على أنهم يتمتعون بهذا الذكاء. ويقابل الذكاء الذاتي ماعرف فيما بعد بالذكاء الوجداني .

5- **الذكاء الجسمي ـ الحركي:** يسمح هذا الذكاء لصاحبه باستعمال الجسم لحل المشكلات، والقيام ببعض الأعمال، والتعبير عن الأفكار والأحاسيس. إن التلاميذ الذين يتمتعون بهذه القدرة يتفوقون في الأنشطة البدنية، وفي التنسيق بين المرئي والحركي، وعندهم ميولٌ للحركة ولمس الأشياء. يتميز بهذه القدرة الجسمية الحركية الفائقة، الممثلون والرياضيون والجراحون والمقلدون والموسيقيون والراقصون والراقصات والمخترعون.

6- **الذكاء الموسيقي:** تسمح هذه القدرة الذهنية لصاحبها بالقيام بتشخيص دقيق للنغمات الموسيقية، وإدراك إيقاعها الزمني، والإحساس بالمقامات الموسيقية وجرس الأصوات وإيقاعها، وكذا الانفعال بالآثار العاطفية لهذه العناصر الموسيقية. نجد هذا الذكاء عند المسلم من خلال إحساسه المرهف بالنغمات والإيقاع الجميل للأناشيد الإسلامية والحماسية وترديدها.

7- **الذكاء البصري ـ الفضائي:** إنه القدرة على خلق تمثلات مرئية للعالم في الفضاء وتكييفها ذهنياً وبطريقة ملموسة، كما يمكّن صاحبه من إدراك الاتجاه،

والتعرف على الوجود أو الأماكن، وإبراز التفاصيل، وإدراك المجال وتكوين تمثل عنه. إن المتعلمين الذين يتجلى لديهم هذا الذكاء محتاجون لصورة ذهنية أو صورة ملموسة لفهم المعلومات الجديدة، كما يحتاجون إلى معالجة الخرائط الجغرافية واللوحات والجداول وتعجبهم ألعاب المتاهات والمركبات. إن هؤلاء المتعلمين متفوقون في الرسم والتفكير فيه وابتكاره. يوجد هذا الذكاء عند المختصين في فنون الخط وواضعي الخرائط والتصاميم والمهندسين المعماريين والرسامين والنحاتين.

8 -**الذكاء الطبيعي:** يتجلى في القدرة على تحديد وتصنيف الأشياء الطبيعية من نباتات وحيوانات. إن الأطفال المتميزين بهذا الصنف من الذكاء تغريهم الكائنات الحية، ويحبون معرفة الشيء الكثير عنها، كما يحبون التواجد في الطبيعة وملاحظة مختلف كائناتها الحية. يقول جاردنر: لقد قادتني تحليلاتي عام 1995 إلى اقتراح شكل ثامن من الذكاء، وهو الذكاء الطبيعي.

9- **الذكاء الوجودي:** وهو يتضمن القدرة على التأمل في المشكلات الأساسية كالحياة والموت والأبدية(Gardner,1997) .

10- **الذكاء الروحي:** وهو من أحدث أنواع الذكاء اكتشافا، ويتضمن الإحساس بالزمن والأوقات، والإيمان بالمفاهيم والمعتقدات الدينية والأحداث والظواهر الطبيعية، واستخدام الحدس، وأداء المناسك والعبادات كالصلاة والصوم والحج، والإيمان بالتعامل على أساس الصدق والأمانة واحترام الآخرين، ولا شك أن الذكاء الروحي من شأن صاحبه أن يكون أكثر استشعارا للتربية الإيمانية الصادقة التي تحقق السمو الروحي بالإنسان وتجعله أكثر تقربا من ا .

7.1.2 النظرة الحديثة للذكاء

في السنوات الأخيرة لم يعد الاهتمام بالنظرة التقليدية التي تتناول موضوع الذكاء قاصرا على المنظور المعرفي فقط إذ وجد علماء النفس أهمية للجانب الوجداني للإنسان نظرا لزيادة تأثير الوجدان في حياة الإنسان كما انه لا ينفصل عن التفكير ومن ثم أصبح هناك اقتناع تام بعدم وجود الازدواجية القديمة بين العقل

والوجدان فمن خلال النظر في كتابات جاردنر (1983) Gardner ونظريته في الذكاءات المتعددة، ونماذج كل من: سالوفى وماير (Salovey and Mayer, 1997) وجولمان (Goleman, 1995) نجد أنهم أجمعوا على أن الاختبارات التقليدية للذكاء لن تعطى صورة كاملة متكاملة عن سلوك الفرد ولا تمكننا هذه الاختبارات من التنبؤ بنجاح الفرد في المستقبل وفى حياته بصفة عامة.

ولقد ظهرت الكثير من الاستفسارات التي دعت إلى أهمية الربط بين الجانب المعرفي و الوجداني وهى أنك قد تجد شخصا نسبة ذكائه العقلي مرتفعة ولكنه غير ناجح في حياته و شخصا آخر نسبة ذكائه متوسطة ولكنة ناجح في حياته وقد تجد أيضا مجموعة أشخاص متساوين في نسبة الذكاء العقلي ولكن معدلات أدائهم غير متساوية، كل هذا دفع علماء النفس إلى البحث عن عنصر أو مجال لم تتم دراسته وفحصه أو اختباره من قبل أو أن تكون النظرية التقليدية قد تجاهلته وعن طريقه يمكن تفسير كل هذه التناقضات ألا وهو الذكاء الوجداني.

8.1.2 بدايات ظهور مفهوم الذكاء الوجداني

تعود البدايات الأولى لمفهوم الذكاء الوجداني إلى العشرينيات من القرن الماضي، عندما اعتبر ثورنديك (Thorndike) أن القدرة على فهم الآخرين والسلوك الحكيم في العلاقات الإنسانية مظهر من مظاهر الذكاء، وسماه الذكاء الاجتماعي، وقدم هذه الفكرة في مجلة "هاربر".

وفي عام (1940) اعتبر وكسلر (Wechsler) أن الذكاء حاصل جمع الجوانب العقلية والجوانب غير العقلية، وأكد في عام (1943) أن الجوانب الانفعالية والشخصية والاجتماعية ضرورية للتنبؤ بقدرة الفرد على النجاح في الحياة (معمرية، 2005).

وقد لاقى الذكاء الوجداني اهتماما خاصا بعد ظهور نظرية جاردنر للذكاءات المتعددة عام 1983 والتي أفترض فيها بداية ثمانية أنماط مختلفة للذكاء من ضمنها الذكاء الذاتي الذي بات يعرف اليوم بالذكاء الوجداني.

على أن التطور العلمي البارز لمصطلح الذكاء الوجداني ظهر في التسعينيات على يد اثنين من علماء النفس هما بيتر سالوفي (Peter Salovey) من جامعة بيل وجون ماير (John Mayer) من جامعة نيوهامبشير في الولايات المتحدة، وذلك في بحثين نشراهما في العام 1990، 1993، وفي عام 1995م نشر دانيل جولمان (Goleman) وهو المحرر العلمي لجريدة النيويورك تايمز ومتخصص في علم النفس كتابه الشهير " الذكاء الانفعالي: لماذا قد يكون أكثر أهمية من نسبة الذكاء ؟".

وتشير الباحثة إلى أنها سوف تستخدم مصطلح "الذكاء الوجداني" في دراستها الحالية، رغم وجود مصطلحات أخرى كـ "الذكاء الانفعالي" و"وذكاء المشاعر" و"والذكاء العاطفي" وغيرها، ذلك أن الوجدان يتضمن الانفعال والعاطفة، وبالتالي فهو أشمل من المصطلحات الأخرى.

9.1.2 مفهوم الذكاء الوجداني

يقع مفهوم للذكاء الوجداني في منطقة تفاعل بين النظام المعرفي والنظام الانفعالي، وقد اتخذت تعريفات الذكاء الوجداني مسارين هما: تعريف الذكاء الوجداني كقدرة عقلية، وتعريف الذكاء الوجداني بوصفه سمة من سمات الشخصية.

يعرف الذكاء الوجداني كقدرة وفقا لماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 1997, P 199)، بأنه: " القدرة على الإدراك الدقيق والتقدير الجيد والصياغة الواضحة للانفعالات الشخصية، وترقية وتطوير المشاعر لتيسير عمليات التفكير، وفهم الانفعالات وتنظيمها والسيطرة عليها، والمعرفة الانفعالية لزيادة النمو الانفعالي المعرفي ".

ويعرف الذكاء الوجداني بوصفة سمة من سمات الشخصية طبقا لتعريف جولمان (Goleman, 1995, P 211) بأنه: "مجموعة من المهارات الانفعالية التي يتمتع بها الفرد واللازمة للنجاح المهني وفي شؤون الحياة الأخرى" وعرفه أيضا بأنه: "قدرتنا على معرفة مشاعرنا ومشاعر الآخرين وعلى تحقيق ذواتنا، وإدارة ذواتنا، وإدارة انفعالاتنا، وعلاقتنا مع الآخرين بشكل فاعل".

10 .1.2 نماذج ومكونات الذكاء الوجداني

أولا: النماذج التي صنفت الذكاء الوجداني كقدرات ومن أبرزها:

نموذج القدرة في الذكاء الوجداني لماير وسالوفي:

ظهر نموذج القدرة في الذكاء الوجداني بيتر لماير وسالوفي عام 1990 في كتابهما: " الذكاء الانفعالي، الخيال، المعرفة والشخصية "، ويريان في نموذجهما: " أن الوجدان يمنح الفرد معلومات هامة، يتفاوت الأفراد فيما بينهم في القدرة على توليدها، والوعي بها، وتفسيرها، والاستفادة منها، والاستجابة لها، من أجل التوافق بشكل أكثر ذكاء، فالذكاء الوجداني بوصفه تجهيز ومعالجة للمعلومات الانفعالية يتطلب ثلاث عمليات عقلية أساسية هي: إدراك الانفعالات الذاتية والخاصة بالآخرين والتعبير عنها، تنظيم الانفعالات الذاتية والخاصة بالآخرين، الاستخدام التكيفي للانفعالات بغرض تحقيق الأهداف الذاتية"(Fox & Spector, 2004). ويتكون هذا النموذج من الأبعاد التالية(Mayer & Solovey, 1997):

1- إدراك الانفعالات (Identifying Emotions):

يتضمن هذا البعد القدرة على إدراك الانفعالات بدقة والتعبير عنها، وكذلك التقييم الدقيق للانفعالات الذاتية وانفعالات الآخرين.

2- فهم الانفعالات (Understanding Of Emotions):

يتضمن هذا البعد القدرة على تحليل الانفعالات إلى أجزاء وفهم الانفعالات؛ وكذلك القدرة على فهم المشاعر المتداخلة والمعقدة في المواقف الاجتماعية.

3- استخدام الانفعالات (Using Emotions):

يحتوي هذا البعد القدرة على استخدام الانفعالات لتقوية وتسهيل التفكير، وكذلك القدرة على الربط الدقيق بين الانفعالات وبعض الأحاسيس.

4- إدارة الانفعالات (Managing Emotions):

يتضمن هذا البعد القدرة على إدارة المشاعر الذاتية ومشاعر الآخرين وضبط المشاعر السلبية وتغيير الحالة المزاجية.

ثانيا: النماذج التي صنفت الذكاء الوجداني كسمة أو خليط بين القدرات والمهارات (النماذج المختلطة) ومن أبرزها:

أ- نموذج الذكاء الوجداني لجولمان:

قدم جولمان نموذجه حول الذكاء الوجداني من خلال كتابه الذي نشره عام 1995عن الذكاء الانفعالي (Goleman, 1995) حيث يرى أن الذكاء الوجداني هو "قدرة الفرد على التعرف على مشاعره، ومشاعر الآخرين، وعلى تحفيز ذاته، وعلى إدارة انفعالاته، وعلاقاته مع الآخرين بشكل فعال . ينتمي نموذج جولمان لنماذج السمات أو النماذج المختلطة التي تمزج بين القدرات العقلية والسمات، ويتضمن مفهوم الذكاء لديه خمسة أبعاد هي:

1- الوعي بالذات (المعرفة الانفعالية) (Self Awareness):

وتتضمن معرفة الفرد لحالته المزاجية بحيث يكون لديه ثراء في حياته الانفعالية ورؤية واضحة لانفعالاته.

2- إدارة الانفعالات(Managing Emotions):

وتعني قدرة الفرد على تحمل الانفعالات العاصفة ولا يكون أسيرا لها ، أي يشعر بأنه المتحكم والمسيطر على انفعالاته، وهذا يمثل دالة على الكفاءة في تناول أمور الحياة (تنظيم الذات).

3- دافعية الذات(حفز الذات)(Self Motivation):

بمعنى أن الذكاء الانفعالي يؤثر بقوة وعمق في كافة القدرات الأخرى إيجابا أو سلبا لأن حالة الفرد الانفعالية تؤثر على قدراته العقلية وأدائه بشكل عام.

4- التعاطف (Empathy):

يقصد به معرفة وإدراك مشاعر الغير مما يؤدي إلى التناغم الوجداني مع الآخرين.

5- المهارات الاجتماعية (Social Skills):

وتعني التعامل الجيد والفعال مع الآخرين بناء على فهم ومعرفة مشاعرهم.

ب- نموذج بار أون Bar-On للذكاء الوجداني:

يعد نموذج بار أون Bar-On من النماذج المختلطة أيضا التي تمزج بين القدرات العقلية والسمات، ويعرف الذكاء الوجداني: "بأنه مجموعة منظمة من المهارات والكفايات غير المعرفية في الجوانب الشخصية والانفعالية والاجتماعية والتي تؤثر في قدرة الفرد على معالجة المطالب والضغوط البيئية وهو عامل مهم لتحديد قدرة الفرد على النجاح في الحياة" (Bar-On ,2005,41)، ووفقا لذلك أشار لوجود (15) كفاية للذكاء الوجداني.

وستتبنى الباحثة في الدراسة الحالية نموذج جولمان بوصف الذكاء الوجداني سمة، وذلك في سبيل تحقيق أهداف الدراسة.

11. 1.2 قياس الذكاء الوجداني

منذ ظهور الذكاء الوجداني على يد "ماير وسالوفي" في عام 1990، والاختلاف على هذا المفهوم ودلالاته وأبعاده وتفسيراته في اختلاف مستمر، وتبعا لذلك اختلفت المقاييس التي تم استخدامها في قياس بنية الذكاء الوجداني فمنها ما تم بناءه في ضوء نموذج القدرات لـ"ماير وسالوفي"، ومنها ما تم بناءه في ضوء نموذج " جولمان" أو نموذج " بار أون". ومن أهم أدوات قياس الذكاء الوجداني: **قائمة "بار أون"**. ومقياس الذكاء الوجداني متعدد العوامل Multifactor Emotional Intelligence Scale (MEIS) وقد أعدها" ماير وسالوفي وكار وسو" (1999). وقائمة الكفاءة الانفعالية Emotional Competence Inventory (ECI). كما وضع "سكوت وزملاؤه"(1998) مقياسا مكون من 33 عبارة تقيس الذكاء الوجداني على اعتبار أنه يتكون من عدة قدرات (الصدر، 2008).

وقام "كوبر" ((Cooper, 1997) المذكور في (الجهوري، 2010) بإعداد خريطة الحصة الوجدانية كمقياس للتقرير الذاتي (Emotional Quotient Map EQ-Map) (Bar- On, 2000). كما وضع جولمان Goleman مقياس لمهارات الذكاء الوجداني قام بإعداده عام (1998)، يتكون من خمسين فقرة تقيس أربعة مهارات أساسية هي: الوعي بالذات، تنظيم الذات، الوعي الاجتماعي، المهارات الاجتماعية.

1.2 . 12 الذكاء الوجداني من منظور إسلامي

إن ما أشار إليه علماء النفس المعاصرون في الغرب من أهمية الانفعالات في سلوكيات الأفراد في كافة جوانب الحياة، وأن نجاحاته لا تتوقف على الذكاء الأكاديمي (IQ) بل على الذكاء الانفعالي (EQ)، قد سبقهم إليه علماء الإسلام قديما وحديثا عندما تحدثوا عن القلب والعقل، فالتراث الإسلامي يزخر بالكثير من الموضوعات التي تتحدث عن التفكير والمشاعر وان القلب يفكر ويعقل مثل العقل، وكلاهما له دور في تيسير حياة الفرد ووصوله للحقيقة .

فالتراث الإسلامي يزخر بإشارات عديدة وواضحة إلى تأثر السلوك الإنساني بكل من العقل والقلب، ويكاد يتفق المختصون قديما وحديثا إلى ان العقل محل الإدراك والتفكير، وان القلب مكمن المشاعر والأحاسيس (سعاد، 2008).

يقول الشنقيطي "القلب هو مكمن المشاعر من حب وبغض ووساوس وخطرات، وهو قبل ذلك موضع الإيمان والكفر، والإنابة والإصرار، والطمأنينة والاضطراب " (الشنقيطي، 1997، ص 202).

ويذكر أبو حطب أن: " الحكمة هي قدرة القدرات الإنسانية التي تتوازن فيها المعرفة والوجدان والعقل". ويقول: " الحكمة لفظ من ألفاظ القران الكريم، ورد اللفظ في عشرين موضعا من كتاب ا ومن ذلك قوه تعالى: "**يؤتى الحكمة من يشاء ومن يؤتى الحكمة فقد أوتي خيرا كثيرا** "(البقرة: 269) (أبو حطب، 1996 ص 420)

ويشير الجوزو إلى مفهوم الذكاء الوجداني الذي يقصده علماء النفس الغربيين بقوله: "بعد المقارنة بين مفهوم العقل ومفهوم القلب في القرآن والـسنة يمكننـا إن نذهب إلى القول بوجود عموم وخصوص، فهما يـشتركان فـي الناحيـة الفكريـة ويختص القلب بالناحية الوجدانية. والعقل يستعرض الطبيعـة والإنـسان والحيـاة، ويستدل منها على وجود الصانع الخالق المبدع، ويستخرج النتـائج التـي توصـله للإيمان واليقين، والقلب يفعل نفس الشئ، ولكنه يفكر بأسلوب مختلف ،يـستند إلـى الوجدان العميق ، والبصيرة النفاذة " (الجوزو، 1980، ص 275).

إن الفرق بين العقل والقلب، أن العقل يستعرض المعلومات وينظمها ويستنتج منها المعرفة والقلب يدرك هذه المعلومات وجدانيا، فالمعرفة الحقيقية هي معرفة القلب، فالقلب في القرآن والسنة يتميز بأنه عقل ملهم ومبصر، بمعنى انه شعور من أعماق الذات الإنسانية، فهو مكان الإيمان وهو أهم عضو في الإنسان، إذا صلح صلح الجسد كله يقول الرسول صلى ا عليه وسلم: "ألا أن في الجسد مضغة، إذا صلحت صلح الجسد كله وإذا فسدت فسد الجسد كله ألا وهي القلب" رواه البخاري ومسلم. فهذا الحديث النبوي الشريف موافق للحقائق الطبية الحديثة التي تقرر الأهمية الفائقة للقلب وتأثير ذلك على صحة الإنسان.

وفي مكانة القلب والعقل يقول سيد قطب رحمه ا : "الإيمان تصديق القلب با ورسوله، التصديق الذي لا يرد عليه شك ولا ارتياب، التصديق المطمئن الثابت الذي لا يتزعزع ولا يضطرب، ولا تهجس فيه الهواجس، ولا يتلجلج فيه القلب والشعور، والذي ينبثق منه الجهاد بالنفس والمال في سبيل ا ، فالقلب متى تذوق حلاوة هذا الإيمان واطمأن إليه وثبت عليه، لابد إن يندفع لتحقيق حقيقته في خارج القلب" (قطب، 1983، ص15).

ولقد اهتم الإسلام بتشكيل الشخصية المسلمة المتوازنة في الأبعاد العقلية والوجدانية والاجتماعية والإيمانية، وأولى المشاعر اهتماما خاصا فوظفها في ظل الشريعة السمحة، فقدمت الشريعة منهجا تربويا متكاملا في التعامل مع الانفعالات بايجابية، فنكيف أنفسنا من خلال ما إتاحه المنهج الإلهي من تهدئة النفس ونبذ العنف. واللجوء إلى ا في السراء والضراء، ومما يدل على ذلك خطاب القرآن الكريم للمشاعر، عند تأججها في مواقف الخوف والترقب لتتحول إلى مشاعر امن وطمأنينة، كما في **قولة تعالى: " فَرجعنَاك إِلَى أُمك كَي تَقَر عينُها ولَا تَحزن "** (طه: 40). **وقوله تعالى: "وأَصبح فُؤَاد أُم موسى فَارِغاً إِن كَادتْ لَتُبدِي بِهِ لَولَا أَن ربطْنَا علَى قَلْبِها لِتَكُون مِن الْمؤْمِنِين"** (القصص : 10).

وربى الإسلام أفراده على دفع الحزن وعدم الاستسلام إليه، **قال تعالى: "فَنَاداها مِن تَحتِها أَلَّا تَحزنِي قَد جعلَ ربكِ تَحتَكِ سرِياً "** (مريم، 24).

فهنا يظهر أثر التربية الإيمانية في تعزيز وتهدئة تلك الانفعالات، وتوجيهها نحو الأمن والطمأنينة.

كما أن الإيمان بالقضاء والقدر يسهم في دفع الحزن وتهدئة النفس، ذلك أن الإيمان بقضاء ا وقدره يأخذ بيد المؤمن إلى الاستقرار والسكينة فكل أمر أبن آدم مقدر له فلن يخطئه **لقوله تعالى: "ما أَصاب مِن مصِيبةٍ فِي الْأَرضِ ولَا فِي أَنفُسِكُم إِلَّا فِي كِتَابٍ من قَبلِ أَن نبرأَها إِن ذَلِك علَى اللهِ يسِير** " (الحديد، 22).

ويشير (الشباطات، 2007) إلى أنه لا مكان في حياة المسلم للتشاؤم واليأس، فهذا داوود وسليمان عليهما السلام يعبران عن درجة عالية من التفاؤل والأمل كما اخبر عنهما القران الكريم: "**ولَقَد آتَينَا داوود وسلَيمان عِلْماً وقَالَا الْحمد لِلهِ الَّذِي فَضلَنَا علَى كَثِيرٍ من عِبادِهِ الْمؤْمِنِين**" (النمل: 15) وهذا يعقوب وقد امتلأ وجدانه تفاؤلا وثقة با تعالى: " **يا بنِي اذْهبواْ فَتَحسسواْ مِن يوسفَ وأَخِيهِ ولاَ تَيأَسواْ مِن روحِ اللّهِ إِنه لاَ ييأَس مِن روحِ اللّهِ إِلاَّ الْقَوم الْكَافِرون" (**يوسف:87)، ويبقى باب الأمل في رحمة ا ، ومغفرته مفتوحا في حياة المسلم على مصراعيه، قال تعالى: " **قُلْ يا عِبادِي الَّذِين أَسرفُوا علَى أَنفُسِهِم لَا تَقْنَطُوا مِن رحمةِ اللهِ إِن الله يغْفِر الذُّنُوب جمِيعاً إِنه هو الْغَفُور الرحِيم** " (الزمر: 53).

وقد اخبرنا القرآن الكريم عن اهتمام الصحابة بما يحدث للآخرين ومنهم على سبيل المثال ما حدث للروم كأهل كتاب، حيث بشر القرآن المسلمين بانتصار الروم على الفرس، مما سبب الفرح والسعادة للمسلمين، ورفع من روحهم المعنوية، وزاد من تفاؤلهم، **قال تعالى: "الم (1) غُلِبتِ الروم (2) فِي أَدنَى الْأَرضِ وهم من بعدِ غَلَبِهِم سيغْلِبون (3) فِي بِضعِ سِنِين لِلهِ الْأَمر مِن قَبلُ ومِن بعد ويومئِذٍ يفْرح الْمؤْمِنُون (4) بِنَصرِ اللهِ ينصر من يشَاء وهو الْعزِيز الرحِيم(5)** "(الروم: 1- 5)(سعاد، 2008).

وقد عزز الإسلام أساليب الحوار الهادئة في الأسرة، وحض على نبذ العنف في حل الأزمات الأسرية، وأكد على عدم اعتماد العنف في تربية الأبنـاء، ونـوه بضرورة خلق أجواء من الثقة بين الآباء والأبناء تؤهلهم إلى مناص الحوار الهادئ، وحل المشكلات في إطار التـزاوج بـين هـدوء الانفعـالات ومنطقيـة الحـوار (الكبيسي، 1987).

وحفل الفكر التربوي الإسلامي بمنظومة من المهارات الوجدانية والروحانية (الإيمانية)، التي وحدت المجتمع الإسلامي وجعلته في بوتقة متمازجة متعاونة متناسقة في بناء المجتمع الإسلامي والحضارة الإسلامية، من خلال آصرة الحب وعمق الإيمان وشعور التطلع إلى وجهة واحدة، إذ بذل المسلمون الأوائل أقصى كفايتهم وصبوا خلاصة تربيتهم في ظل النبوة في وحدة متماسكة، وإنسانية صادقة، متحابة، وهذا ما لم يجتمع لآي تجمع آخر على مدار التاريخ (قطب، 1983).

13 .1.2 امتلاك المعلمين لمهارات الذكاء الوجداني

يمثل العنصر البشري أغلى ما تملكه أي مؤسسة تربوية، حيث أن هذا العنصر هو الذي يحدد فعالية الموارد الأخرى، ولذلك يمكن القول انه من الممكن تطوير وتنمية أهم جانب من جوانب الشخصية للعنصر البشري، والذي سوف يؤدي بالفعل إلى زيادة فعالية ذلك العنصر في ادائة لمهامه التربوية، وذلك من خلال تطبيق سياسات إدارية فعالة، تعتمد في الأساس على قوة مهارات الذكاء الوجداني لدى المعلم، فالعنصر البشري بمهاراته وقدراته العقلية والوجدانية يمثل أهم دعائم التطوير والتنمية في إي مؤسسة تربوية (البلوشية، 2007)

يشير كل من (عراقي، عبد العال، 2005) إلى أن نجاح العملية التعليمية يعتمد على نجاح المعلم في أداء الدور المنوط به داخل القاعة الدراسية ، وعلى ما يتمتع به المعلم من مهارات الذكاء الوجداني التي تجعله أكثر تقبلا لتلاميذه، وأكثر مرونة وخبرة في التعامل مع باقي عناصر الموقف التعليمي .

ويشير (جولمان، 1995) إلى أهمية تحلى الشخص بالقدرات والكفاءات الوجدانية للنجاح في الحياة، ويؤكد أن الأشخاص الذين يعرفون مشاعرهم الخاصة جيدا، ويتفهمون ويتفاعلون مع مشاعر الآخرين بصورة جيدة هم أولئك الذين يتميزون في كل مجالات الحياة وخصوصا حياتهم المهنية.

ولا شك أن نجاح المعلمين في مهنة التدريس يتأثر بمدى توافقهم وتجانسهم مع ذواتهم ومع الآخرين، والانفعالات التي يبديها المعلمون تؤثر على مهاراته وكفاءتهم المهنية.

14.1.2 دور المعلم في إكساب الطلبة مهارات الذكاء الوجداني

للمعلمين دور حيوي ومهم في إكساب طلبتهم مهارات الذكاء الوجداني، فـي هذا الصدد تشير دراسة ماريان (Marion, 1997) إلـى أن دور المعلمـين هـو مساعدة الطلبة على التعامل مع الغضب بتوجيه فهمهم وإدارتهم لهذه العاطفة عـن طريق استخدام استراتيجيات التعامل مع الغضب التي أرشدنا إليها المصطفى صلى ا عليه وسلم، وكذلك العمل على خلق مناخ عاطفي آمن وإكساب الطلبـة مهـارة التنظيم الذاتي وتشجيع الطالب على التحدث عن تفاعلات إثارة الغضب. (Marion, Marion: 1997:14).

وقد كان النبي المصطفى صلوات ا عليه يعلم الصحابة السيطرة على الغضب والتحكم في الانفعالات بإتباع بعض الأساليب العملية المفيدة التي تمكنهم من ذلك، فكان ينصح أصحابه بالجلوس إذا غضبوا وهم قائمون، فإن لم يذهب الغضب فليضطجعوا، فعن أبي ذر رضي ا عنه أن النبي صلى ا عليه وسلم قال: "إذا غضب أحدكم وهو قائم فليجلس فإن لم يذهب عنه الغضب فليضطجع". رواه البخاري ومسلم.

كما أشار علماء النفس إلى أن الجلوس أو الاضطجاع في حالة الغضب يؤديان إلى استرخاء البدن مما يساعد على التخفيف من حدة الانفعال ومن ثم التخلص من الغضب نهائيا (الجهوري، 2010).

وأظهرت دراسة دونا هارينجتون (Donna Harrington, 1997) أهمية دور المؤسسات التعليمية في الارتقاء بالذكاء الوجداني عند الطلبة وذلك عن طريق تدريبهم على مهارة حل المشكلات ومهارة التفاوض حول القيم الاجتماعية الأساسية . فضلا عن ذلك تؤكد الدراسة على ضرورة تنشئة جيل قوى مزود باستراتيجيات إدارة الغضب حتى لا يتعرضوا للازمات وأنه يجب توثيق العلاقة بين راحة الطالب الانفعالية والتحصيل الدراسي بدلا من إغفال الجانب الانفعالي، والنظر إليه على أنه شيء ثانوي وتقول الدراسة أن الجزء الحيوي من التعلم هو أن يدرب الطالب على التحكم فـي الانفعال وان تكـون لدية القدرة علـى التعاطف مع الآخر. (Donna Harrington, 1997, 4-7).

وتشير دراسة دافيس (Davis, 2003) أنه يجب على الآباء والمعلمين أن يدربوا المراهق السيطرة على نفسه، وأن على المعلم لكي يكسب طلبته مهارات الذكاء الوجداني، العمل على توفير الحد الأقصى من التفاعلات الاجتماعية الإيجابية داخل قاعة الدرس.

كما يحث الإسلام على زيادة وعى الطلبة بـالسلوكيات الإسلامية الحميدة بدء بتحية الإسلام داخل الصف، والبشاشة والتعاون والتكاتف بين الطلبة، والإيثار وعدم السخرية واحترام الآخر، واحترام الصغير وتوقير الكبير، وعمل المعلم على حل مشكلات الطلبة ونصحهم ومساعدتهم، ومنحهم الثقة، وتقبل آرائهم وأفكارهم والاستماع لهم.

2 .2 الدراسات السابقة

قامت الباحثة بمراجعة العديد من الدراسات السابقة، والتـي تهـتم بالـذكاء الوجداني لدى معلمي الثقافة الإسلامية، أو الدراسات ذات الـصلة غيـر المباشـرة بموضوع الدراسة الحالية كدراسات الذكاء الوجداني عنـد مـديرى المـدارس أو المعلمين عموما، وفيما يلي عرضا لهذه الدراسات، مسلسلة زمنيا، وفـق المحـاور التالية:

1.2.2 الدراسات التي تناولت مهارات الذكاء الوجداني عند المعلمين:

هدفت دراسة بث (Beth, 2003) المذكورة في (سعاد، 2008) للكشف عن أثر برنامج تدريبي في التربية النفسية على نمو الذكاء الوجداني وطرق الرعاية لدى المعلمات، وتكونت عينة الدراسة من 17 مشاركة، وتكون البرنامج من 60 ساعة من التدريب باستخدام التقويم الكمي المتعدد والكيفي مشتملا على اختبارات لقياس الذكاء الوجداني كقدرة وملاحظة الأداء ومقاييس التقرير الذاتي، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المشاركات اللاتي أظهرن ضعفا في الذكاء الوجداني قبل بداية البرنامج تحسن ذكاءهن وبدلالة بعد التدريب.

أجرى ريدنباخ (Redenbach, 2003) (المذكور في سعاد، 2008) دراسة هدفت لإعداد برنامج لتنمية الذكاء الوجداني ومفهوم تقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وذلك من خلال طرق واستراتيجيات تدريس متنوعة وخاصة قام المعلمون بتعلمها، وأدى هذا البرنامج إلى زيادة وعي المعلمين بالدور الأساسي الذي يلعبه تقدير الذات والذكاء الوجداني في التحصيل والتعرف على الاستراتيجيات التي عن طريقها يستطيع المعلمون زيادة تقدير الذات والذكاء الوجداني لدى تلاميذهم.

هدفت دراسة (عبد الوارث، 2005) إلى دراسة فعالية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني لدى المعلمات بمحافظة ظفار بسلطنة عمان، وتكونت عينة الدراسة من 34 معلمة، أعمارهم مابين (24- 29) سنة، وقامت الباحثة بإعداد اختبار للذكاء الوجداني مكون من ست وخمسين فقرة من نوع التقرير الذاتي تقيس أربعة أبعاد وفقا لنموذج ماير وسالوفي.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطات درجات أفراد العينة في القياس القبلي لاختبار الذكاء الوجداني ومتوسطات درجاتهم في القياس البعدي وذلك لصالح القياس البعدي مما يدل على الأثر الإيجابي للبرنامج التدريبي على أفراد العينة.

هدفت دراسة (الهنداسي، 2008) إلى التحقق من مدى توفر مهارات الذكاء الوجداني لدى مديري المدارس بسلطنة عمان، وتكونت عينة الدراسة من 130 مديرا ومديرة، وتم استخدام مقياس جولمان لمهارات الذكاء الوجداني، بعد التحقق من صدقه وثباته.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وأظهرت النتائج توفر مهارات الذكاء الوجداني، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) في بعد تنظيم الذات لصالح الذكور، وفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) في بعد المهارات الاجتماعية لصالح الإناث، ووجود فروق تعزى لمتغير الخبرة في بعد المهارات الاجتماعية لصالح ذوي الخبرة الطويلة، ووجود فروق لمتغير نوع الدراسة في مهارات الوعي بالذات، وتنظيم الذات، والوعي الاجتماعي، لصالح مديري ومديرات الحلقة الأولى.

هدفت دراسة (مغربي، 2008) إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الانفعالي ومكوناته والكفاءة المهنية وأبعادها لدى معلمي المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي ألارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من 146 معلما من الذين يدرسون في المدارس الثانوية الحكومية والأهلية في مكة المكرمة، وأظهرت نتائج الدراسة أن أكثر أبعاد الكفاءة المهنية توفرا لدى المعلمين هي الكفايات الشخصية، يليها الكفايات الاجتماعية، ثم الكفايات المهارية، فالكفايات المعرفية، وأقلها الكفايات الإنتاجية.

كما أظهرت الدراسة أن هناك علاقة ارتباطيه بين الذكاء الانفعالي ومكوناته، والكفاءة المهنية للمعلم وأبعادها، ولا توجد تأثيرات دالة إحصائيا للتفاعل بين التخصص وسنوات الخبرة على الذكاء الانفعالي أو أى من مكوناته الفرعية. كما أظهرت النتائج عدم وجود تأثيرات دالة إحصائيا لسنوات الخبرة على الذكاء الانفعالي أو أي من مكوناته.

تعليق عام على دراسات المحور الأول

توجد ندرة في الدراسات التي تناولت ممارسة المعلمين والمعلمات لمهارات الذكاء الوجداني، ويلاحظ من الدراسات الأولية التي تمكنت الباحثة من الحصول عليها الآتي:

1- **المنهج:** تم استخدام المنهج شبه التجريبي في دراسات **(**Beth, 2003 المشار إليه في سعاد، 2008؛ عبد الوارث، 2005؛ Redenbach, 2003)، في حين ستعتمد هذه الدراسة على المنهج الوصفي، الذي تم استخدامه في دراسات (الهنداسي،2008، مغربي، 2008).

2- **الأدوات:** تم استخدام اختبارات لقياس الذكاء الوجداني كقدرة، وملاحظة الأداء ومقاييس التقرير الذاتي، واستبانه لمهارات الذكاء الوجداني**،** في دراسات **(**Beth, 2003 المشار اليه في سعاد، 2008**؛** عبد الوارث، 2005؛ مغربي، 2008؛ Redenbach, 2003)، وتم استخدام مقياس جولمان لمهارات الذكاء الوجداني في دراسة (الهنداسي، 2008)، وسيتم استخدامه بعد تعديله ليتناسب مع معلمي الثقافة الإسلامية وطلبتهم في هذه الدراسة.

3- النتـائج: كشفت نتائج الدراسات السابقة عن توفر مهارات الذكاء الوجداني لدى المعلمين والمعلمات، سواء من خلال برامج التدريب والتنمية أو الاستراتيجيات، كما كشفت دراسة (الهنداسي، 2008)، عن توفر مهارات الذكاء الوجداني لـدى مديري المدارس من الجنسين في سلطنة عمان، وأظهـرت دراسـة (مغربـي، 2008) وجود علاقة بين توفر مهارات الـذكاء الوجـداني والكفـاءة المهنيـة للمعلمين، وعدم وجود تأثيرات دالة إحصائيا لسنوات الخبرة لدى المعلمين على توفر الذكاء الوجداني لديهم. وتتطلع هذه الدراسة لمعرفة درجة توفر مهـارات الذكاء الوجداني لدى معلمي ومعلمات الثقافة الإسلامية وطلبتهم.

2.2.2 الدراسات التي تناولت العوامل المؤثرة في اكتساب الطلبة لمهارات الذكاء الوجداني:

هدفت دراسة (الخوالدة، 2003) للكشف عن أثر برنامج لتطـوير مهـارات الذكاء الوجداني في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي فـي مبحـث التربيـة الإسلامية، وتكونت عينة الدراسة من 120 طالبـا وطالبـة، تـم تـوزيعهم علـى مجموعتين تجريبية وضابطة، وقام الباحث ببناء برنامجـا تـدريبيا وطبقـه علـى المجموعة التجريبية، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة على اختبار التحصيل فـي مستوى المعرفة تعزى إلى البرنامج الإرشادي.

وأجرى (عبد السميع، 2003) **دراسة هدفت** إلى إعداد برنامج للتنوير الانفعالي والكشف عن مدى فاعليته في تنمية الذكاء الانفعالي لدى طلاب الجامعة بالمملكة العربية السعودية، وتم تطبيقه على مجموعتين تجريبيتين إحداهما من الطلاب والأخرى من الطالبات، وتم مقارنة نتائجهما في التطبيق القبلي والبعدي على مقياس الذكاء الانفعالي، وكذلك نتائج مجموعتين ضابطتين إحداهما من الطلاب والأخرى من الطالبات، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) بين التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي.

هدفت دراسة (رزق، 2003) للتحقق من بنية مفهوم الذكاء الوجداني وقياسه بشكل موضوعي، وكذلك تصميم مقياس للذكاء الوجداني وفقا لنموذج ماير وسالوفي، وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من 496 من طلاب الجامعة، واستخدمت الدراسة اختبار الذكاء اللفظي للمرحلتين الثانوية والجامعية ومقياس الذكاء الاجتماعي واختبار الذكاء الوجداني الذي أعدته الباحثة، وأشارت النتائج إلى تمتع المقياس المعد بقيم ثبات مرتفعة نسبيا، وكذلك بدرجة مرتفعة من الصدق الظاهري والصدق العاملي وصدق الاتساق الداخلي والصدق التقاربي.

هدفت دراسة (الغرايبة، 2005) إلى التحقق من أثر برنامج تدريبي لمهارات الذكاء الانفعالي في تنمية الذكاء الاجتماعي والذكاء الانفعالي، والتحقق من أثر برنامج تدريبي لمهارات الذكاء الاجتماعي في تنمية الذكاء الاجتماعي والذكاء الانفعالي، وتكونت عينة الدراسة من 59 طالبا من الصف العاشر الأساسي من الذكور تراوحت أعمارهم ما بين 15-16 سنة تم توزيعهم عشوائيا على ثلاث مجموعات هي: المجموعة التجريبية الأولي التي خضعت لبرنامج تدريبي في الذكاء الاجتماعي، والمجموعة التجريبية الثانية التي خضعت لبرنامج تدريبي في الذكاء الانفعالي، والمجموعة الضابطة التي لم تخضع لي معالجة.

ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث ببناء برنامجين تدريبيين، الأول لتنمية مهارات الذكاء الاجتماعي، وتكون البرنامج من 16 جلسة تدريبية خضعت لها المجموعة التجريبية الأولى بواقع ثلاث جلسات أسبوعيا مدة كل جلسة 50 دقيقة، أما البرنامج الثاني فقد كان برنامجا تدريبيا مستندا إلى نموذج جولمان في الذكاء الانفعالي، وتكون من 15 جلسة تدريبية خضعت لها المجموعة التجريبية الثانية بواقع ثلاث جلسات أسبوعيا، مدة كل جلسة 50 دقيقة.

وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) في أداء الطلبة على اختبار الذكاء الاجتماعي البعدي يعزى إلى المجموعة، وقد كان هذا الفرق لصالح المجموعتين التجريبيتين مقارنة بالمجموعة الضابطة، في حين لم يوجد فرق دال إحصائيا بين المجموعتين التجريبيتين، ووجود فرق ذي دلالة إحصائية في أداء الطلبة على اختبار الذكاء الانفعالي البعدي يعزى إلى المجموعة

وذلك عند مستوى دلالة (0.01)، وقد كان هذا الفرق لصالح المجموعتين التجريبيتين مقارنة بالمجموعة الضابطة، في حين لم يوجد أثر دال بين المجموعتين التجريبيتين.

هدفت دراسة **(رزق ا ، 2008)** لإعداد برنامج تدريبي لتنمية مهارات الذكاء الوجداني لدى طلبة الصف السادس من مرحلة التعليم الأساسي الحلقة الثانية بمدينة دمشق، حيث تراوحت أعمار أفراد العينة من 11- 13 سنة، وتكونت العينة من 101 طالبا وطالبة، منهم 40 للمجموعة الضابطة و61 للمجموعة التجريبية، حيث اعتمدت على المنهج شبه التجريبي، وقد تم تصميم برنامج الدراسة وفقا لنموذج جولمان للذكاء الوجداني، واستخدمت الباحثة مقياس الذكاء الوجداني الذي قامت بتعريبه.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات الطلبة الذين تدربوا على برنامج تنمية مهارات الذكاء الوجداني من المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات الطلبة الذين لم يتدربوا على هذه المهارات من المجموعة الضابطة، وذلك لصالح المجموعة التجريبية، كما وجدت فروق بين نتائج طلبة المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح التطبيق البعدي.

تعليق عام على الدراسات التي تناولت هذا المحور:

يلاحظ من خلال تناول الدراسات السابقة في هذا المجال الآتي:

1- **المنهج:** تم استخدام المنهج الوصفي كما في دراسة (رزق، 2003)، والمنهج شبه التجريبي كما في دراسات (الخوالدة، 2003؛ رزق ا ، 2008؛ عبد السميع، 2003؛ الغرايبه، 2005).

2- **الأدوات:** تم استخدام اختبار الذكاء اللفظي، ومقياس الذكاء الوجداني، واختبار الذكاء الوجداني في دراسة (رزق، 2003)، واختبارات الذكاء الوجداني في الدراسات الأخرى، وستعتمد هذه الدراسة في قياس اكتساب الطالبات لمهارات الذكاء الوجداني على الاختبارات المعدة لقياس مهارات الذكاء الوجداني لدى الطالبات.

3. النتائج: اتفقت جميع الدراسات السابقة على وجود تأثير وعلاقة ايجابية بين اكتساب مهارات الذكاء الوجداني والعوامل التي قامت الدراسات السابقة بدراسة أثرها على مهارات الذكاء الوجداني.

الفصل الثالث

المنهجية والتصميم

يتناول هذا الفصل منهج الدراسة ومجتمعها، وعينتها، وخطوات تصميم أدواتها، ومناقشة الإجراءات المتبعة للتحقق من صدق الأدوات وثباتها، وإجراءات تطبيقها، والأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات وتحليلها.

3. 1 منهج الدراسة

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي:

والذي يعد أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم، لوصفه ظاهرة معينة أو مشكلة محددة، وتصويرها كميا عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننـة عـن الظاهرة أو المشكلة وتصنيفها، وتحليلها، وإخضاعها للدراسة الدقيقة (فـان دالـين، 1997). ويفيد استخدامه في هذه الدراسة في وصف وتحديد درجة توفر مهـارات الذكاء الوجداني لدى معلمي الثقافة الإسلامية ودرجة اكتساب طلبتهم لها.

2.3 مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة الأصلي (الفرضي) من جميع معلمي الثقافة الإسلامية بالصف الثاني عشر بمدارس منطقة شمال الباطنة التعليمية بسلطنة عمـان، للعـام الدراسي(2010/2009)، وفقا لإحصائيات وزارة التربية والتعلـيم، 2009، والبـالغ عددهم (170) معلما ومعلمة (وزارة التربية والتعليم، الكتاب الإحصائي، 2009).

كما يشتمل مجتمع الدراسة جميع طلبة الصف الثاني عشر بمنطقـة الباطنـة شمال التعليمية للعام الدراسي 2009/ 2010 ، والبالغ عددهم (9497) طالبا وطالبة، حسب (إحصائيات وزارة التربية والتعليم، 2009) والجدول (1)، يوضح ذلك.

الجدول (1)

مجتمع الدراسة

النوع	**المعلمون**	**الطلبة**
الذكور	83	4677
الإناث	87	4820
المجموع	**170**	**9497**

3.3 عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من قسمين:

أ- العينة الاستطلاعية :

قامت الباحثة باختيار عينة استطلاعية من معلمي الثقافة الإسلامية بالصف الثاني عشر، قوامها(15) معلما و(15) معلمة، كما تم التطبيق على عينة من طلبة الصف الثاني عشر مكونة من (30) طالبا و(30) طالبة، وطبقت أدوات الدراسة على العينة المختارة بطريقة قصدية من المعلمين والطلبة، وذلك لغرض التأكد من وضوح فقرات مقاييس الدراسة، والجدول (2) يوضح ذلك

الجدول (2)

توزيع العينة الاستطلاعية للدراسة

النوع	**المعلمون**	**الطلبة**
الذكور	15	30
الإناث	15	30
المجموع	**30**	**60**

ب - العينة الفعلية الحقيقية:

تكونت العينة الفعلية الحقيقية للدراسة من (45) معلما و(45) معلمة، من معلمي الثقافة الإسلامية بمنطقة الباطنة شمال ممن يدرسون الصف الثاني عشر، كما تكونت من (234) طالبا، و(241) طالبة، ممن يدرسون بالصف الثاني عشر وتم

اختيار عينة الدراسة من المعلمين والطلبة بطريقة قصدية والجدول(3) يوضح عينة الدراسة.

الجدول (3)

توزيع عينة الدراسة

النوع	المعلمون	الطلبة
الذكور	45	234
الإناث	45	241
المجموع	90	475
النسبة	%52	%5

4.3 أدوات الدراسة

مقياس جولمان لمهارات الذكاء الوجداني

تم استخدام مقياس جولمان لمهارات الذكاء الوجداني الذي قام بإعداده (جولمان، 1998)، وذلك لقياس مهارات الذكاء الوجداني لمعلمي ومعلمات مادة الثقافة الإسلامية، بعد أن قامت الباحثة بتعديله وتطويره ليتناسب مع أهداف الدراسة الحالية، يتمتع هذا المقياس بصدق وثبات عاليين، كما أنه مقياس حديث، كما تم استخدامه في بعض الدراسات العربية (سعيد، 2006)، وتم ترجمته وتعريبه واستخدامه وتقنينه على البيئة العمانية لعينة من مديري المدارس (الهنداسي، 2008)، وبلغ ثباته (98 ,0)، وتم التأكد من صدقه عن طريق المحكمين، والملحق(أ) يوضح النسخة الأصلية للمقياس.

يتكون المقياس من خمسين فقرة تقيس مدى توافر مهارات الذكاء الوجداني عند المعلمات حيث يطلب منهم الاختيار من بين خمسة بدائل على مقياس خماسي متدرج: (كبيرة جدا، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جدا). وذلك ضمن أربعة أبعاد رئيسية هي: الوعي بالذات ويتكون من 6 فقرات، تنظيم الذات ويتكون من 14 فقرة، الوعي الاجتماعي ويتكون من 9 فقرات، والمهارات الاجتماعية وتتكون من 21 فقرة، وبناء على وجهة نظر المحكمين تم حذف فقرتين من المقياس في نسخته

المطورة التي تم تطبيقها لتصبح عدد فقرات المقياس (48) فقرة، والملحق(ب) يوضح المقياس بعد تطويره ليتناسب مع أهداف الدراسة، كما يوضح الجدول(4) توزيع فقرات المقياس على الأبعاد الأربعة الرئيسة للذكاء الوجداني.

الجدول(4)

توزيع فقرات مقياس جولمان المطور للذكاء الوجداني للمعلمين على الأبعاد الأربعة الرئيسة للذكاء الوجداني.

البعد	عدد الفقرات	أرقام الفقرات في المقياس
الوعي بالذات	6	6-1
تنظيم الذات	14	20-7
الوعي الاجتماعي	9	29-21
المهارات الاجتماعية	19	48-30

مقياس مهارات الذكاء الوجداني لطلبة الصف الثاني عشر(إعداد الباحثة)

نظرا لعدم حصول الباحثة على أداة جاهزة ومناسبة لمعرفة مـدي اكتـساب الطلبة لمهارات الذكاء الوجداني في مادة الثقافة الإسلامية، وانطلاقا مـن مقيـاس (جولمان، 1998) لمهارات الذكاء الوجداني و الدراسات السابقة ذات الصلة بقيـاس الذكاء الوجداني للطلبة، قامت الباحثة بتصميم مقياس لمهـارات الـذكاء الوجـداني للطلبة في مادة الثقافة الإسلامية وذلك وفق الخطوات التالية:

1- الصيغة الأولية للمقياس

للحصول على فقرات تمثل مهارات الذكاء الوجداني للطلبة في مادة الثقافـة الإسلامية، تم توزيع سؤال استطلاعي مفتوح على عينة مكونـة مـن (30) معلمـا ومعلمة، وذلك خلال شهر نوفمبر 2009، كما تمت مراجعة ودراسة الأفكار الواردة في فقرات المقاييس السابقة مثل: مقياس (جولمان، 1998)، مقياس (سولفان، 2003)، ومقياس (عويس، 2006)، ومقياس (الجهوري، 2010). وبهـذا الإجـراء تمكنـت الباحثة من إعداد الصيغة الأولية للمقياس، وذلك بصياغة (50) فقرة تغطي أربعـة أبعاد لمهارات الذكاء الوجداني هي: الوعي بالذات، تنظيم الذات، الوعي الاجتماعي،

المهارات الاجتماعية، كما تم وضع مقياس تقدير خماسي متـدرج إزاء كـل فقـرة (كبيرة جدا، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جدا) ووضع تعليمـات توضـح طريقـة الإجابة.

2 - صدق المقياس :

أ- الصدق الظاهري:

للتحقق من الصدق الظاهري للمقياس (face validity) تم عرضه على عـدد من الخبراء والمحكمين المختصين في التربية وعلم النفس والمناهج (والملحـق (ج) يوضح أسماء الخبراء والمحكمين لأدوات الدراسة)، وقد أظهرت نتائج اسـتجابات الخبراء نسبة اتفاق (85%) على مناسبة المقياس وصلاحيته، وتم حـذف فقـرتين لاتفاق الخبراء على عدم الحاجة لهما، أما التعليمات وبدائل الإجابة فكانت واضـحة وملائمة، وبذلك فأن الصيغة النهائية للمقياس تضمنت (48) فقرة تقيس أربعة أبعاد، والملحق (د) يوضح مقياس مهارات الذكاء الوجـداني للطلبـة فـي مـادة الثقافـة الإسلامية، كما يوضح الجدول (5) أدناه توزيع فقرات المقياس على أبعاده الأربعـة في صورته النهائية.

الجدول (5)

توزيع فقرات مقياس مهارات الذكاء الوجداني للطلبة في مادة الثقافة الإسلامية على الأبعاد الأربعة الرئيسية للمقياس

البعد	عدد الفقرات	أرقام الفقرات في المقياس
الوعي بالذات	6	6-1
تنظيم الذات	14	20-7
الوعي الاجتماعي	9	29-21
المهارات الاجتماعية	19	48-30

ب- صدق الاتساق الداخلي :

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لمقياس الذكاء الوجداني للطلبة في مادة الثقافة الإسلامية قامت الباحثة بتطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية المكونة من (ن= 60) طالبا وطالبة، وذلك باستخدام طريقتين هما:

1- طريقة معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه:

تعتمد هذه الطريقة على حساب القوة التميزية للفقرات **(تحليل الفقرات Item Analysis)**، عن طريق معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعـد الذي تنتمي إليه، وأظهرت النتائج أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه دالة عند مستوى دلالة (0.05)، وأن معـاملات ارتباط فقرات المقياس تراوحت بين (0.23 – 0.59) وحسب معيار أبيـل R0 Ebel الذي يشير إلى أن الفقرة الجيدة هي التي يزيد معامل تمييزها عـن(0.20) (كـاظم، 2001)، فإن جميع فقرات المقياس مقبولة وتدل على اتساق المقياس وتماسك بنوده، أي قادرة على التمييز بين الأفراد.

2- طريقة معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني:

باستخدام الطريقة التي تعتمد أيضا **على (تحليل الفقرات Item Analysis)** تم معرفة صدق الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بـين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس ككل، واتضح أن جميعها قـيم دالـة ومرتفعة، والجدول (6) يوضح النتائج المتعلقة بذلك.

الجدول (6)

معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية لمقياس مهارات الذكاء الوجداني للطلبة

أبعاد المقياس	درجة المقياس الكلية	الوعي بالذات	تنظيم الذات	الوعي الاجتماعي	المهارات الاجتماعية
الوعي بالذات	0.59	-	-	-	-
تنظيم الذات	0.85	0.49	-	-	-
الوعي الاجتماعي	0.77	0.29	0.55	-	-
المهارات الاجتماعية	0.91	0.45	o.66	0.59	-

كما يظهر من الجدول(6) أن معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس قد تراوحت بين (0.29) و (0.91) وجميعها قيم دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) مما يشير إلى صدق المقياس وتماسك أبعاده.

3-ثبات المقياس Reliability:

لحساب ثبات مقياس مهارات الذكاء الوجداني للطلبة في مادة الثقافة الإسلامية، قامت الباحثة باستخدام طريقة معامل الثبات ألفا كرونباخ Alpha cronbakh حيث قامت بحساب معامل ألفا كرونباخ **(Alpha – cronbakh)** لكل بعد من أبعاد مقياس مهارات الذكاء الوجداني للطلبة وللدرجة الكلية للمقياس، وقد بلغت معاملات الثبات للبعد الأول (0.81)، وللبعد الثاني (0.71)، وللبعد الثالث (0.69)، وللبعد الرابع (0.81)، وهي معاملات ثبات مقبولة بالمقارنة مع مقاييس الذكاء الوجداني الأخرى، تدل على اتساق داخلي لفقرات الأداة، كما أن معامل ثبات الدرجة الكلية لمقياس مهارات الذكاء الوجداني للطلبة بلغ (0.81) وهو معامل ثبات مقبول، والجدول (7) يوضح معاملات ثبات مقياس الذكاء الوجداني للطلبة في مادة الثقافة الإسلامية.

الجدول (7)

يوضح معاملات ثبات مقياس مهارات الذكاء الوجداني للطلبة

عن طريق معامل ألفا

البعد	عدد الفقرات	معامل ألفا
الوعي بالذات	6	0.81
تنظيم الذات	14	0.71
الوعي الاجتماعي	9	0.69
المهارات الاجتماعية	19	0.81
المقياس	48	0.81

4- تصحيح مقاييس الدراسة:

أعطيت الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) للبدائل الخمسة (كبيرة جدا، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جدا) على التوالي، للمقياسين: مقياس جولمان المطور للذكاء

الوجداني للمعلمين، ومقياس مهارات الذكاء الوجداني للطلبة في مادة الثقافة الإسلامية، وبهذا فإن المدى النظري المتوقع لمجموع الدرجات على المقياس يتراوح بين (48- 240) درجة، (عدد الفقرات X أدنى درجة + عدد الفقرات X أعلى درجة)، وان الدرجة التي يقع متوسطها الحسابي ما بين (1.00- 1.49) تدل على توفر المهارة يكون قليلا جدا، والدرجة (1.50 – 2.49) توفر المهارة يكون قليلا، والدرجة (2.50 – 3.49) توفر المهارة يكون متوسطا، والدرجة (3.50 – 4.49) توفر المهارة يكون كبيرا، والدرجة (4.50 – 5.00) توفر المهارة يكون كبيرا جدا.

5.3 إجراءات تطبيق الدراسة:

بعد الانتهاء من إعداد الصورة النهائية لأدوات الدراسة وفحص خصائصها السيكومترية، تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة الدراسة في منطقة شمال الباطنة التعليمية بسلطنة عمان، حيث بلغت عدد الاستبانات المكتملة التي تم استرجاعها (45) للمعلمين (44) للمعلمات، (234) للطلبة، (240) للطالبات وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2009/ 2010. والملحق (هـ) يوضح الموافقات الرسمية على تطبيق الدراسة.

6.3 المعالجات الإحصائية

تم استخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية والتربوية (SPSS) في إجراء العمليات الإحصائية التالية للتحقق من أهداف الدراسة:

1- معامل ثبات ألفا كرونباخ لمعرفة معاملات ثبات أدوات الدراسة.

2- معامل ارتباط بيرسون لتحليل فقرات المقاييس ومعرفة العلاقات.

3- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة درجة توفر مهارات الذكاء الوجداني لدى المعلمين والطلبة.

4- اختبار(ت) لمجموعتين مستقلتين للكشف عن دلالة الفروق بين المجموعات في متغيرات الدراسة.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة ومناقشتها والتوصيات

يتناول هذا الفصل نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها، حيث سيتم عرض نتائج كل سؤال على حده، ثم مناقشة وتفسير النتيجة ومقارنتها بالدراسات السابقة،، وصولا من خلال النتائج إلى الاستنتاج العام لسؤال الدراسة الرئيسي: **ما درجة توفر مهارات الذكاء الوجداني لدى معلمي الثقافة الإسلامية ودرجة اكتساب طلبتهم لها** ؟. وذلك في ضوء الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1 - ما درجة توفر مهارات الذكاء الوجداني لدى معلمي الثقافة الإسلامية؟

2- ما درجة اكتساب طلبة الصف الثاني عشر لمهارات الذكاء الوجداني؟

3- هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى دلالة أقل أو يساوي (0.05) في توفر مهارات الذكاء الوجداني لدى معلمي الثقافة الإسلامية، تعزى لمتغيري الخبرة والنوع ؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل أو يساوي (0.05) في توفر مهارات الذكاء الوجداني لدى طلبة الصف الثاني عشر، تعزى لمتغير النوع؟

1.4 نتائج السؤال الأول:

ما درجة توفر مهارات الذكاء الوجداني لدى معلمي الثقافة الإسلامية؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مهارة من مهارات الذكاء الوجداني وترتيبها تنازليا حسب درجة توفرها لدى المعلمين (أفراد العينة ن = 89)، كما يتضح ذلك في الجدول (8).

الجدول(8)

مهارات الذكاء الوجداني لدى المعلمين مرتبة تنازليا وفقا لمتوسطات درجة توفرها

ت	م	المهارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة توفر المهارة
1	48	احترم الطلبة دائما داخل وخارج المدرسة	4.68	0.51	كبيرة جدا
2	39	أدرك ضرورة وأهمية التغيير في أدائي	4.61	0.57	كبيرة جدا
4	37	لدى رغبة حقيقية في إكساب الطلبة المهارات اللازمة	4.60	0.53	كبيرة جدا
4	1	أعرف كيف تؤثر مشاعري على سلوكي	4.51	o.67	كبيرة جدا
5	45	أعمل على تحقيق الأهداف المشتركة مع زملائي	4.49	0.54	كبيرة
6	43	أقوم بالثناء على مشاعر وأفكار الآخرين	4.48	0.58	كبيرة
7	36	لدي اهتمام خاص بالذين يساعدونني	4.48	0.56	كبيرة
8	3	أعرف نقاط القوة في شخصيتي	4.48	0.62	كبيرة
9	32	أقدم التعزيز المناسب للطلبة	4.46	0.56	كبيرة
10	46	أعمل بحيوية ونشاط والتزام نحو الهدف المشترك	4.44	0.62	كبيرة
11	35	أنخرط في العمل بهمة ونشاط	4.46	0.60	كبيرة
12	38	أخطط وأرسم أهداف واقعية	4.42	0.65	كبيرة
13	28	أحرص على تشجيع العلاقات الودية مع أولياء الأمور	4.42	0.67	كبيرة
14	7	أستطيع إدارة انفعالات الطلبة	4.41	0.56	كبيرة
15	44	أتفهم وجهات النظر المختلفة والتوقعات المتعددة	4.40	0.54	كبيرة
16	2	أستطيع التحدث بصراحة عن مشاعري	4.39	0.70	كبيرة
17	25	أتعامل بلباقة مع الطلبة	4.39	0.63	كبيرة
18	5	أتقبل النقد البناء والتغذية الراجعة	4.39	0.65	كبيرة
19	21	أتعاطف مع مشاعر الطلبة في المدرسة	4.39	0.68	كبيرة
20	18	أعمل على تطوير نفسي باستمرار	4.38	0.71	كبيرة
21	31	أغرس الشعور بالهدف المشترك داخل البيئة المدرسية	4.38	0.68	كبيرة
22	24	أتعرف على الأشخاص المؤثرين من حولي	4.37	0.64	كبيرة
23	9	أعمل بتركيز عند مواجهة متطلبات العمل	4.37	0.64	كبيرة
24	47	أقنع زملائي بضرورة الأخذ بمستجدات العصر	4.37	0.67	كبيرة
25	27	أفهم قوانين العمل المتعارف عليها داخل المدرسة	4.35	0.66	كبيرة
26	29	أتابع مدى رضا الآخرين واقتناعهم بسير عملي	4.35	0.74	كبيرة
27	17	أسعى للعمل المثمر الذي يحقق طموحاتي	4.35	0.72	كبيرة
28	6	أستطيع إظهار مهاراتي وقدراتي	4.33	0.77	كبيرة
29	41	أوفر حلول للتغلب على معوقات التغيير	4.30	0.74	كبيرة
30	40	أتحدى الروتين اليومي والبيروقراطية	4.29	0.80	كبيرة

31	12	أخطط وأرسم أهداف واقعية	4.28	0.70	كبيرة
32	19	ألاطف وأجامل الطلبة في المدرسة	4.28	0.78	كبيرة
33	34	أتميز بالقدرة على الإقناع	4.28	0.73	كبيرة
34	23	أنسجم مع الطلبة من بيئات وثقافات مختلفة	4.26	0.73	كبيرة
35	20	أتوقع الأفضل من الطلبة في المدرسة	4.26	0.86	كبيرة
36	16	أواجه الآخرين بصراحة وشفافية	4.25	0.69	كبيرة
37	26	أكتشف التكتلات الاجتماعية بين الطلبة	4.25	0.68	كبيرة
38	11	أنا منظم وعفوي في تعليمي للطلبة	4.23	0.53	كبيرة
39	22	استشعر توقعات الطلبة في المدرسة	4.20	0.80	كبيرة
40	30	أجسد احتياجات التدريس بتعليمات واضحة	4.20	0.80	كبيرة
41	4	أعتقد أن لدي حس فكاهة جيد	4.16	0.77	كبيرة
42	8	أحافظ على هدوئي عند الأزمات	4.16	0.69	كبيرة
43	33	أشكل مجموعات الدعم والمساندة	4.16	0.72	كبيرة
44	42	أقوم بالتنسيق بين وجهات النظر المختلفة بالمدرسة	4.16	0.72	كبيرة
45	15	لدي نظرة منفتحة لما يدور في المدرسة	4.14	0.63	كبيرة
46	14	أبادر للمشاركة في المناسبات المدرسية	4.06	0.92	كبيرة
47	10	أشعر بالراحة عند مواجهة المواقف الغامضة	4.05	0.94	كبيرة
48	13	أهيئ الفرص الوظيفية في البيئة المدرسية	4.02	0.73	كبيرة

يتضح من نتائج الجدول (8) أن مهارات الذكاء الوجداني المشمولة بالفقرات (1،37،39،48) من مقياس مهارات الذكاء الوجداني لمعلمي الثقافة الإسلامية، متوفرة لدى أفراد العينة (ن =89) بدرجة كبيرة جدا، في حين أن جميع المهارات الأخرى (44) مهارة متوفرة بدرجة كبيرة وقد تراوحت متوسطات درجة توفر مهارات المقياس ما بين (4.68- 4.02) حيث جاءت (4) مهارات بدرجة كبيرة جدا، وبمتوسط أكبر من (4.5)، فيما توفرت (44) مهارة بدرجة كبيرة وبمتوسط أكبر من (4.02) .

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بعد من أبعاد المقياس وترتيبها تنازليا حسب درجة توفرها لدى معلمي الثقافة الإسلامية (أفراد العينة ن= 89)، واتضح أن درجة توفر مهارات معلمي الثقافة الإسلامية لمهارات الذكاء الوجداني في أبعاد المقياس الثلاثة: الوعي بالذات، تنظيم الذات، الوعي الاجتماعي، جميعها توفرت بدرجة كبيرة، على أن بعد (المهارات الاجتماعية)

توفر بدرجة كبيرة جدا ، وجاء في المرتبة الأولى من بين أبعاد المقياس، وجاءت المتوسطات الحسابية للأبعاد الأربعة (4.65 ، 4.38 ، 4.33، 4.25) على التوالي، والانحرافات المعيارية (0.38 ، 0.44 ، 0.42، 0.43) على التوالي. والجدول (9) يوضح ذلك.

الجدول(9)

أبعاد مهارات الذكاء الوجداني لدى المعلمين مرتبة تنازليا وفقا لدرجة توفرها

ت	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة توفر المهارة
1	**المهارات الاجتماعية**	4.65	0.38	كبيرة جدا
2	**الوعي الاجتماعي**	4.38	0.44	كبيرة
3	**تنظيم الذات**	4.33	0.42	كبيرة
4	**الوعي بالذات**	4.25	0.43	كبيرة

2.4 مناقشة نتائج السؤال الأول

قامت الباحثة ولغرض الدراسة بتحديد معيار توفر مهارات الذكاء الوجداني لدى معلمي الثقافة الإسلامية اعتمادا على حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مهارة ولكل بعد من أبعاد المقياس، وقد تراوح المدى النظري لمجموع الدرجات على المقياس ما بين (48 – 240) درجة، حيث أعطيت الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) للبدائل الخمسة (كبيرة جدا، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جدا) على التوالي، وقد تحدد المدى النظري من خلال المعادلة (أقل درجة (1) x عدد الفقرات (48) = 48) – (أكبر درجة (5) x عدد الفقرات (48) = 240)، وان الدرجة التي يقع متوسطها الحسابي مابين (1.00- 1.49) تدل على توفر المهارة يكون قليلا جدا، والدرجة (1.50 – 2.49) توفر المهارة يكون قليلا، والدرجة (2.50 – 3.49) توفر المهارة يكون متوسطا، والدرجة (3.50 – 4.49) توفر المهارة يكون كبيرا، والدرجة (4.50 – 5.00) توفر المهارة يكون كبيرا جدا.

وقد أظهرت النتائج بالجدولين (8)، (9)، أن (4) مهارات توفرت لدى المعلمين بصورة كبيرة جدا حيث كان متوسطها الحسابي أعلى من (4.5)، في حين

توفرت (44) مهارة بدرجة كبيرة حيث جاء متوسطها الحسابي أعلى من (4.02) كما أن بعد المهارات الاجتماعية توفر بدرجة كبيرة جدا بمتوسط حسابي (4.65) وبانحراف معياري (0.38) في حين توفرت الأبعاد الثلاثة الأخرى: الوعي الاجتماعي، تنظيم الذات، الوعي بالذات بصورة كبيرة. وبمتوسطات حسابية (4.38، 4.33، 4. 25) وبانحرافات معيارية (0.44، 0.42، 0.43) على التوالي.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الهنداسي، 2008)، التي كشفت عن توفر مهارات الذكاء الوجداني لدى مديري المدارس من الجنسين في سلطنة عمان، و تعزز هذه النتيجة دور برامج الإنماء المهني للمعلمين الذي تنفذه السلطنة، حيث ترى الباحثة أن هذه النتيجة يمكن عزوها بصورة مباشرة إلى برامج التأهيل والتدريب والإنماء المهني التي تنفذ للمعلمين على رأس عملهم. كما أن مواكبة معلمي الثقافة الإسلامية بالسلطنة لمستجدات العصر، والاستفادة من شبكة المعلومات الدولية، والتعلم الذاتي، من العوامل الملموسة المعززة لفرص امتلاك هؤلاء المعلمين لمختلف المهارات، ومنها بطبيعة الحال مهارات الذكاء الوجداني التي يدرك الجميع أنها تمثل بوصلة التكيف والتعايش والتسامح والتعامل مع الآخرين وهي ذاتها منطلقات الثقافة الإسلامية في أنصع صورها.

وتشير هذه النتيجة إلى ما ذهب إليه (الجهوري، 2010) من أهمية لوجود مثل هؤلاء المعلمين لتنمية قدرات الذكاء الوجداني لدى الطلبة، ولتفعيل دور المدرسة في تنمية قيم الانتماء الوطني باعتبارها تتشكل من انساق العواطف والمشاعر والوجدانيات التي تتبلور من قدرات ومهارات الذكاء الوجداني.

أن جميع أبعاد مهارات الذكاء الوجداني لدى معلمي الثقافة الإسلامية متوفرة بدرجة كبيرة ، وأن بعد (المهارات الاجتماعية)، جاء في المرتبة الأولى.

ويمكن عزو توفر مهارات الذكاء الوجداني لدى معلمي الثقافة الإسلامية في ثلاثة أبعاد بدرجة كبيرة، وتوفر بعد (المهارات الاجتماعية) بدرجة كبيرة جدا إلى المساحة الكبيرة المخصصة لبرامج تنمية المهارات الاجتماعية ضمن الحصة التأهيلية للمعلمين بالسلطنة، بخلاف الأبعاد الأخرى التي تعتمد على الوعي والتعلم الذاتي التي يتفاوت فيها الأفراد تبعا لاجتهاداتهم في ذلك.

كما أن المنظور الإسلامي للذكاء الوجداني يعد دعامة أساسية لذلك من خلال منطلقاته الاجتماعية والوجدانية التي عرضنها في الإطار النظري للدراسة.

3.4. نتائج السؤال الثاني:

ما درجة اكتساب طلبة الصف الثاني عشر لمهارات الذكاء الوجداني في مادة الثقافة الإسلامية؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مهارة من مهارات الذكاء الوجداني وترتيبها تنازليا حسب درجة اكتسابها لدى الطلبة (أفراد العينة ن= 474)، والجدول (10) يوضح ذلك.

الجدول(10)

مهارات الذكاء الوجداني لدى طلبة الصف الثاني عشر مرتبة تنازليا وفقا لمتوسطات درجة اكتسابها

ت	م	المهارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة توفر المهارة
1	3	قوتي في إيماني با ورسوله	4.79	0.52	كبيرة جدا
2	12	أشعر بالراحة عندما أحقق ما أسعى إليه	4.66	0.70	كبيرة جدا
3	20	أتوقع الأفضل دائما بفضل ا	4.63	0.73	كبيرة جدا
4	28	أتعامل باحترام مع المعلمين	4.57	0.85	كبيرة جدا
5	30	أدرس الثقافة الإسلامية برغبة صادقة	4.55	0.84	كبيرة جدا
6	48	أحترم المعلمين دائما داخل وخارج المدرسة	4.53	0.86	كبيرة جدا
7	4	يشجعني الإسلام التعبير عن الفرح والسعادة	4.53	0.69	كبيرة جدا
8	8	أحافظ على هدوئي عند الأزمات بذكر ا	4.49	0.72	كبيرة
9	45	أسعى لترسيخ المحبة والوفاق بين زملائي	4.47	0.79	كبيرة
10	6	يشجعني الإسلام على تنمية مهاراتي وقدراتي	4.46	0.73	كبيرة
11	21	أتعاطف مع مشاعر الآخرين كما علمنا الإسلام	4.45	0.84	كبيرة
12	32	أترك أثرا طيبا في نفوس الآخرين	4.43	0.91	كبيرة
13	1	علمتني الثقافة الإسلامية كيف أعرف تـأثير مـشاعري على سلوكي	4.43	0.71	كبيرة
14	40	أسعى لتطوير نفسي باستمرار	4.43	0.85	كبيرة
15	14	لدي طموح عال للعمل وفق تعاليم الإسلام	4.42	0.78	كبيرة
16	16	أحرص على تعلم القيم الإسلامية باستمرار	4.36	0.83	كبيرة

17	27	أتقن عملي كما علمني الإسلام	4.35	0.85	كبيرة
18	35	أعمل بجد ومثابرة وإخلاص	4.33	0.90	كبيرة
19	33	أجسد الثقافة الإسلامية في تعاملي	4.33	0.91	كبيرة
20	36	أهتم بالمحتاجين وكبار السن	4.31	0.94	كبيرة
21	29	أهتم برضا الآخرين واقتناعهم بعملي	4.30	0.94	كبيرة
22	31	أعمل بروح الفريق مع زملائي في المدرسة	4.29	0.96	كبيرة
23	2	يجيز الإسلام التحدث بصراحة عن مشاعري	4.28	0.82	كبيرة
24	34	أقنع الآخرين بالتي هي أحسن	4.28	0.90	كبيرة
25	41	أعمل لمواكبة التغيير وفق تعاليم الإسلام	4.26	0.92	كبيرة
26	11	وهبني ا الفطنة والذكاء	4.25	0.81	كبيرة
27	38	أنا منظم وعفوي في تعاملي	4.24	0.92	كبيرة
28	37	أسعى لنقل ثقافتي الإسلامية لمن يرغب	4.23	0.96	كبيرة
29	10	أوازن بين التزاماتي الدينية والحياتية	4.23	0.84	كبيرة
30	46	أعمل بحيوية ونشاط لتحقيق أهداف مدرستي	4.22	0.97	كبيرة
31	18	أتعلم تطوير نفسي باستمرار	4.20	0.95	كبيرة
32	44	أتفهم وجهات النظر المختلفة بين زملائي	4.19	0.96	كبيرة
33	7	أتبع تعاليم الإسلام في إدارة انفعالاتي	4.16	0.83	كبيرة
34	25	أتعامل بلباقة مع زملائي الطلبة	4.13	0.98	كبيرة
35	39	أعمل على تطوير أساليب مذاكرتي باستمرار	4.12	0.83	كبيرة
36	43	أثني على مشاعر الآخرين وأفكارهم	4.10	0.84	كبيرة
37	42	أعمل مع زملائي لتحقيق أهدافنا المشتركة	4.08	0.91	كبيرة
38	9	أواجه الآخرين بصراحة إذا تناقضت مشاعرهم وقـيمهم وأفعالهم مع الإسلام	4.08	0.93	كبيرة
39	5	تعلمنا الثقافة الإسلامية تقبل النقد البناء	4.07	0.94	كبيرة
40	19	أتعامل بلطف دائما	4.05	0.89	كبيرة
41	13	أخطط للأمور وفقا للثقافة الإسلامية	4.04	0.91	كبيرة
42	47	أقنع زملائي بضرورة الأخذ بمستجدات العصر	3.95	0.86	كبيرة
43	15	لدي نظرة منفتحة لما يدور بين زملائي الطلبة	3.89	0.91	كبيرة
44	22	استشعر توقعات زملائي الطلبة في المدرسة	3.77	0.93	كبيرة
45	24	أستفيد من الأشخاص المؤثرين من حولي بغض النظـر عن أديانهم	3.75	0.92	كبيرة
46	23	يمكنني الانسجام مع بيئات وثقافات غير مسلمة	3.72	0.92	كبيرة
47	26	أشارك بفاعلية في جماعات الأنشطة المدرسية	3.71	0.87	كبيرة
48	17	أشارك في المناسبات المدرسية	3.70	0.86	كبيرة

يتضح من الجدول (10) أن درجة اكتساب الطلبة لمهارات الذكاء الوجداني في مادة الثقافة الإسلامية، جاءت بدرجة كبيرة جدا في سبعة مهارات مشمولة بمقياس مهارات الذكاء الوجداني للطلبة والتي تحمل بالمقياس الأرقام (3، 12، 20، 28، 30، 48، 42)، في حين توفرت المهارات الـ (41) الأخرى بدرجة كبيرة. وقد تراوحت متوسطات درجة اكتساب مهارات المقياس ما بين (4.79- 3.70) حيث جاءت (7) مهارات بدرجة كبيرة جدا، وبمتوسط أكبر من (4.5)، فيما توفرت (41) مهارة بدرجة كبيرة وبمتوسط أكبر من (3.70) .

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بعد من أبعاد المقياس وترتيبها تنازليا حسب درجة اكتسابها لدى الطلبة (أفراد العينة ن= 474) ، واتضح أن درجة اكتساب طلبة الصف الثاني عشر لمهارات الذكاء الوجداني في أبعاد المقياس الأربعة: الوعي بالذات، تنظيم الذات، الوعي الاجتماعي، المهارات الاجتماعية، جميعها توفرت بدرجة كبيرة، على أن بعد (الوعي بالذات) كان الأكثر توفرا حيث جاء في المرتبة الأولى من بين أبعاد المقياس، وجاءت المتوسطات الحسابية للأبعاد الأربعة (4.43، 4.27، 4.18، 4.03) على التوالي، والانحرافات المعيارية (0.46، 0.54، 0.45، 0.46) على التوالي. والجدول (11) يوضح ذلك.

الجدول (11)

أبعاد مهارات الذكاء الوجداني لدى طلبة الصف الثاني عشر مرتبة تنازليا وفقا لمتوسطات درجة توفرها

الترتيب	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة توفر المهارة
1	**الوعي بالذات**	4.43	0.46	كبيرة
2	**المهارات الاجتماعية**	4.27	0.54	كبيرة
3	**تنظيم الذات**	4.18	0.45	كبيرة
4	**الوعي الاجتماعي**	4.03	0.46	كبيرة

4.4 مناقشة نتائج السؤال الثاني:

اعتمدت الباحثة في تحديد درجة توفر مهارات الذكاء الوجداني لدى طلبة الصف الثاني عشر في الثقافة الإسلامية على ذات المعايير التي أتبعتها في الإجابة على السؤال الأول من الدراسة الحالية حيث تراوح المدى النظري لمجموع الدرجات على المقياس ما بين (48 – 240) درجة، وأعطيت الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) للبدائل الخمسة (كبيرة جدا، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جدا) على التوالي، وقد تحدد المدى النظري من خلال المعادلة (أقل درجة (1) x عدد الفقرات (48) = 48) – (أكبر درجة (5) x عدد الفقرات (48) = 240)، وان الدرجة التي يقع متوسطها الحسابي مابين (1.00- 1.49) تدل على توفر المهارة يكون قليلا جدا، والدرجة (1.50 – 2.49) توفر المهارة يكون قليلا، والدرجة (2.50 – 3.49) توفر المهارة يكون متوسطا، والدرجة (3.50 – 4.49) توفر المهارة يكون كبيرا، والدرجة (4.50 – 5.00) توفر المهارة يكون كبيرا جدا.

وعليه أظهرت النتائج أن درجة اكتساب الطلبة لمهارات الذكاء الوجداني في مادة الثقافة الإسلامية، جاءت بدرجة كبيرة جدا في سبع مهارات مشمولة بمقياس مهارات الذكاء الوجداني للطلبة، وبدرجة كبيرة في باقي المهارات الـ(41) الأخرى حيث تراوح المتوسط الحسابي ما بين (4.79- 3.70).

وإن كانت العديد من دراسات الذكاء الوجداني تتفق على دور المعلمين في إكساب طلبتهم مهارات الذكاء الوجداني من خلال برامج التنمية كدراسات (بيث، 2003) (الخوالدة، 2003)، (رزق، 2003)، (الجهوري، 2010)، فأن الدراسة الحالية لم تسجل تنفيذ مثل هذه البرامج المنظمة على هؤلاء الطلبة، غير أن المؤشرات المهمة التي تفسر بها الباحثة هذه النتيجة، تتمثل في مبدأ التعلم بالقدوة التي ترسخه الثقافة الإسلامية والذي يجسده معلمو الثقافة الإسلامية الذين أظهروا امتلاكهم لمهارات الذكاء الوجداني بدرجة كبيرة، الأمر الذي عزز اكتساب طلبتهم لهذه المهارات وفقا لمبدأ التعلم بالقدوة، ونظرية التعلم الاجتماعي لباندورا، ونظرية التعلم التفاعلي التي تقتضي إكساب المعلمين المشاعر والعواطف والوجدانيات.

وأظهرت النتائج أيضا أن درجة اكتساب طلبة الصف الثاني عشر لمهارات الذكاء الوجداني جاءت بدرجة كبيرة في جميع أبعاد المقياس الأربعة، غير أن بعد (الوعي بالذات) جاء في المرتبة الأولى

وهي نتيجة منطقية في ضوء المرحلة العمرية لهؤلاء الطلبة، ومرحلة المراهقة، وتطور مفهوم الذات، كما أن بعد (المهارات الاجتماعية) جاء ثانيا ، ذلك أن متطلبات المذاكرة والتحضير في الصف الثاني عشر لا تسمح للطلبة الالتحاق ببرامج تنمية المهارات، لذلك يعتمدون في اكتسابهم لمهارات الذكاء الوجداني في هذه المرحلة على معلميهم بصورة رئيسة.

5.4 نتائج السؤال الثالث:

هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى دلالة أقل أو يساوي (0,05) في مستوى توفر مهارات الذكاء الوجداني لدى معلمي الثقافة الإسلامية، تعزى لمتغيرى النوع و الخبرة ؟

لمعرفة مستوى توفر مهارات الذكاء الوجداني لدى المعلمين وفقا لمتغيري النوع ، والخبرة تم إجراء الآتي:

أ- **متغير النوع (الذكور/ الإناث):** لمعرفة طبيعة الفروق بين المعلمين في مستوى توفر مهارات الذكاء الوجداني وفقا لمتغير النوع (الذكور/ الإناث)، أجري اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين، واتضح وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة أقل أو يساوي(0.05)، وبما إن متوسط الذكور (4.52) أكبر من متوسط الإناث (4.34) فأن الذكور يمتلكون رصيدا أكبر من مهارات الذكاء الوجداني، والجدول (12) يتضمن خلاصة نتائج اختبار (ت).

الجدول (12)

خلاصة نتائج اختبار(ت) للمقارنة بين المعلمين وفقا لمتغير النوع

المجموعة	العدد (ن)	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الذكور	45	4,52	0,37	2,384	0,001
الإناث	44	4,34	0,31		

يتضح من الجدول (12) أن معلمي الثقافة الإسلامية الذكور يتمتعون بدرجة أكبر من مهارات الذكاء الوجداني مقارنة بالمعلمات.

ب. متغير الخبرة: ولمعرفة طبيعة الفروق في مستوى توفر مهارات الذكاء الوجداني لدى المعلمين وفقا لمتغير الخبرة، ولأغراض الدراسة الحالية واعتمادا على المدى (range) لعدد سنوات الخبرة لأفراد العينة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين، الأولى عدد سنوات خدمتها أقل من ست سنوات، والثانية عدد سنوات خدمتها ست سنوات أو أكثر.

وعلى أساس ذلك، وعن طريق اختبار(ت) لمجموعتين مستقلتين تمت المقارنة بين المجموعتين، حيث أشارت النتائج إلى عدم دلالة قيمة (ت) عند مستوى دلالة أقل أو يساوي (0.05)، وهذا يعني أن مستوى توفر مهارات الذكاء الوجداني لدى المعلمين لا يختلف باختلاف عدد سنوات الخبرة، والجدول (13) يتضمن خلاصة اختبار (ت).

الجدول (13)

خلاصة نتائج اختبار(ت) للمقارنة بين المعلمين في مستوى توفر مهارات الذكاء الوجداني وفقا لمتغير الخبرة

المجموعة	العدد (ن)	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
أقل من ست سنوات	49	4,64	0,383	0,144	غير دالة
ست سنوات أو أكثر	40	4,65	0,387		

6.4 مناقشة نتائج السؤال الثالث:

أظهرت نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين المعلمين في مهارات الذكاء الوجداني وفقا لمتغير النوع (ذكور/ إناث) أن معلمي الثقافة الإسلامية الذكور يتمتعون بدرجة أكبر من مهارات الذكاء الوجداني مقارنة بالمعلمات، كما يتضح ذلك في الجدول (12).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الهنداسي، 2008) التي أظهرت وجود فروق لصالح الذكور في بعد الوعي بالذات، وتفسر الباحثة هذه النتيجة إلى فرص التدريب والتأهيل المتاحة، وإمكانية الالتحاق ببرامج مهارية متنوعة بصورة ميسرة بالنسبة للذكور، على خلاف الإناث الأكثر ارتباطا بعائلاتهن، والأكثر خصوصية في الأوقات التي تناسبهن للالتحاق بمثل هذه البرامج. وتعزز هذه النتيجة أهمية وجود برامج إثرائية مهارية خاصة للمعلمات تعقد بصورة دورية في البيئة المدرسية.

كما أظهرت نتائج السؤال الثالث كما تتضح بالجدول (13) عدم وجود دلالة إحصائية للفروق بين المعلمين والمعلمات وفقا لمتغير الخبرة عند مستوى دلالة (0.05)، مما يعني أن مستوى توفر مهارات الذكاء الوجداني لدى المعلمين لا يختلف باختلاف عدد سنوات الخبرة، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (مغربي، 2008). وتفسر الباحثة هذه النتيجة أن سنوات الخبرة ليست معيارا أساسيا للاستفادة من المستجدات والعلوم الحديثة، بل أنها أحيانا بمثابة العائق حيث لا يتقبل البعض الأخذ بالمستجدات والتطورات، وأن مهارات الذكاء الوجداني من العلوم الحديثة التي لا تتطلب الخبرة بقدر ما تتطلب المعرفة والممارسة والقناعة.

7.4 نتائج السؤال الرابع:

هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى دلالة أقل أو يساوي (0,05) في مستوى اكتساب مهارات الذكاء الوجداني لدى طلبة الصف الثاني عشر، تعزى لمتغير النوع؟

لمعرفة طبيعة الفروق بين طلبة الصف الثاني عشر في مستوى اكتساب مهارات الذكاء الوجداني وفقا لمتغير النوع (الذكور/ الإناث)، أجري اختبار (ت)

لمجموعتين مستقلتين،، حيث أشارت النتائج إلى دلالة قيمة (ت) المحسوبة عند مستوى دلالة أقل أو يساوي (0,05)، وحيث أن المتوسط الحسابي للذكور (4,30) فهو أكبر من المتوسط الحسابي للإناث (4,23) وهذا يعني أن مستوى اكتساب مهارات الذكاء الوجداني لدى الطلبة يختلف باختلاف النوع وذلك لمصلحة الذكور، والجدول (14) يتضمن خلاصة نتائج اختبار (ت).

الجدول (14)

خلاصة نتائج اختبار(ت) للمقارنة بين الطلبة في مستوى اكتساب مهارات الذكاء الوجداني وفقا لمتغير النوع

المجموعة	العدد (ن)	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الذكور	234	4,30	0,47	6,066	0,001
الإناث	240	4,23	0,61		

يتضح من الجدول (14) أن درجة اكتساب الطلبة الذكور لمهارات الذكاء الوجداني فـي مادة الثقافة الإسلامية (م= 4,30) أكبر مـن درجة اكتساب الإناث (م = 4,23)، مما يعني تفوق الذكور في اكتساب مهارات الذكاء الوجداني.

8.4 مناقشة نتائج السؤال الرابع:

لقد أظهرت النتائج تفوق الطلبة الذكور في اكتساب مهارات الذكاء الوجداني على الإناث، وتتفق هذه النتيجة وتتناغم مع نتائج الدراسة الحالية خاصة نتيجة السؤال الثالث الذي أظهر تفوق المعلمين الذكور أيضا في درجة توفر مهارات الذكاء الوجداني، وتشير هذه النتيجة لوجود ارتباط بين مستوى مهارات الذكاء الوجداني لدى المعلم، ودرجة وجود أو اكتساب هذه المهارات لدى الطلبة على النحو الذي نلاحظه في نتيجة السؤالين الثالث والرابع من الدراسة الحالية.

وحيث أن مهارات الذكاء الوجداني لا تعتمد على الوعي بالذات والمعرفة الانفعالية فحسب، فأن فرص اكتساب المهارات الاجتماعية والوعي الاجتماعي لدى

الذكور ربما تكون أفضل نتيجة الاستعدادات الطبيعية لديهم للاحتكاك والتعلم الاجتماعي خارج أطار الأسرة، الأمر الذي يعزز وجود مثل هذه الفروق البسيطة.

9.4 الاستنتاج العام للدراسة:

من خلال الإجابة على أسئلة الدراسة، يمكننا الوصول إلى الاستنتاج العام لسؤال الدراسة الرئيس: ما درجة توفر مهارات الذكاء الوجداني لدى معلمي الثقافة الإسلامية ودرجة اكتساب طلبتهم لها؟.

لقد اتضح من خلال حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توفر مهارات الذكاء الوجداني لمعلمي الثقافة الإسلامية، وجود هذه المهارات وبدرجة كبيرة جدا، وكبيرة، كما أتضح من خلال حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة اكتساب الطلبة لمهارات الذكاء الوجداني لمادة الثقافة الإسلامية، اكتساب الطلبة لمهارات الذكاء الوجداني بدرجة كبيرة جدا وكبيرة.

كما أن جميع مهارات الذكاء الوجداني لدى المعلمين، والمهارات التي اكتسبها الطلبة جاءت جميعها بدرجة كبيرة جدا و كبيرة في جميع الأبعاد، وحتى الفروق بين الذكور والإناث جاءت نتائجها متطابقة ففي الوقت الذي تفوق فيه المعلمون الذكور على الإناث في توفر مهارات الذكاء الوجداني، تفوق الطلبة الذكور على الطالبات كذلك في اكتساب مهارات الذكاء الوجداني.

أن هذه النتائج تدل بوضوح أن درجة توفر مهارات الذكاء الوجداني لدى معلمي الثقافة الإسلامية كبيرة، وأن درجة اكتساب طلبتهم لها كبيرة أيضا.

10.4 التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

1- رفع مستوى التأهيل والتدريب المهاري لدى المعلمين وخاصة المهارات الذاتية والوجدانية.

2- إعطاء المعلمات مساحة أكبر وأكثر خصوصية في تنمية المهارات الوجدانية وبرامج تنمية الذكاء الوجداني.

3- الاهتمام بالمتطلبات غير المعرفية للطلبة وتنمية مهاراتهم الوجدانية بعقد برامج وورش عمل متخصصة.
4- زيادة توعية الهيئة التدريسية بأهمية التعلم الذاتي، والعمل على تعزيز فرص التطور والمواكبة.
5- التوعية بأن الخبرة لا تحقق التطور ما لم تتواكب مع الحراك العلمي والثقافي للمعلمين.

11.4 المقترحات

استكمالا للبحث الحالي تقترح الباحثة إجراء الدراسات التالية:
1- إجراء دراسات مماثلة على عينات ومناطق أخرى من السلطنة وإجراء المقارنة فيما بينها والاستفادة من المقياس الذي أعدته الباحثة.
2- إجراء دراسات تجريبية أو شبه تجريبية لتنمية مهارات الذكاء الوجداني لدى الطلبة في مادة الثقافة الإسلامية والمواد الأخرى.

المراجع

أ- المراجع العربية:

أبو حطب، فؤاد؛ آمال، صادق. (1996). **القدرات العقليـة**. القاهرة: مكتبة الإنجلو المصرية.

أبو العلا، مسعد ربيع .(2004). **علاقة الذكاء الوجداني وبعض متغيرات دافعيـة التعلم بالنجاح الأكاديمي لدى طلاب الجامعة ذوي العمـر التقليـدي وذوي العمر غير التقليدي.** كلية التربية، جامعة الأزهر . العـدد (126)، الجـزء الثاني، 267-297.

أوزي، أحمد .(1999). **التعليم والتعلم بمقاربة الذكاءات المتعددة**. الدار البيضاء: مطبعة النجاح الوطنية.

الباني، عبد الرحمن. (1983). **مدخل إلى التربية في ضوء الإسـلام**. الريـاض: المكتب الإسلامي.

البلوشية، ابتسام. (2007). **تطوير الممارسة الإدارية لمدير المدرسة في سـلطنة عمان في ضوء مدخل الذكاء العاطفي**. رسالة ماجـستير غيـر منـشورة. سلطنة عمان، جامعة السلطان قابوس.

بواطنه، جمال.(2004). **الثقافة الإسلامية والمجتمع الفلسطيني .** شبكة المعلومات الدولية.

التميمي، صالح. (2002). **التفكير الوجـداني**. الريـاض: دار المعرفـة للتنميـة البشرية.

الجهوري، خليفة سيف (2010). **فاعلية برنامج إرشادي نفـسي لتنميـة الـذكاء الوجداني والانتماء الوطني لدى طلبة التعليم الأساسي بـسلطنة عمـان.** أطروحة دكتوراه غير منشورة. الرباط: جامعة محمد الخامس.

الجوزو، محمد على. (1980). **مفهوم العقل والقلب في القرآن والسنة**. بيـروت: دار العلم للملايين.

الخوالدة، محمود عبدا .(2003). **أثر برنامج تدريبي لتطـوير مهـارات الـذكاء الانفعالي في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي فـي مبحـث التربيـة**

الإسلامية، أطروحة دكتوراه غير منشورة. عمان: جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

دياب، سهيل رزق.(2005). **المدرس الذي نريد**. بحث مقدم لمؤتمر جامعة اليرموك، كلية التربية.

دياب، سهيل رزق.(2006). **المدرس الجامعي في ضوء تحديات القرن الحادي والعشرين،** دراسة مقدمة للمؤتمر العلمي لجامعة الإسراء الخاصة.

رزق ا ، راندا. (2008). **برنامج تدريبي لتنمية مهارات الذكاء الوجداني لدى طلبة الصف السادس من مرحلة التعليم الأساسي الحلقة الثانية بمدينة دمشق.** رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة دمشق، كلية التربية.

رزق، محمد عبد السميع. (2003). مدى فاعلية برنامج التنوير الانفعالي في تنمية الذكاء الانفعالي للطلاب والطالبات بكلية التربية بالطائف. جامعة أم القرى، **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية،** المجلد الخامس عشر.

زينب، شعبان رزق.(2003). **الذكاء الانفعالي المفهوم والقياس، دراسة استطلاعية.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، كلية التربية.

سعاد، جبر سعيد.(2008). **الذكاء الانفعالي وسيكولوجية الطاقة اللامحدودة.** الأردن: عالم الكتب الحديث.

سعيد، سالي علي.(2006). **التنبؤ بالنجاح المهني لمعلمات رياض الأطفال في ضوء مكونات الذكاء الوجداني.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإسكندرية.

عبد الوارث، سمية علي.(2005). فعالية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني لدى المعلمات بمحافظة ظفار بسلطنة عمان. **مجلة دراسات تربوية،** الكويت.

الشباطات، محمود مزعل محمود.(2007). **طرق تدريس التربية الإسلامية وتطبيقاتها،** دار الفضيلة للنشر والتوزيع والتصدير.

الشنقيطي، سيد محمد. (1997). **القلب في القرآن الكريم وأثره في سلوك الإنسان.** الرياض: دار أشبيليا.

الصدر، عبد العظيم سليمان(2008). الذكاء الانفعالي وعلاقته بـبعض المتغيـرات الانفعالية لدى طلبة الجامعة. **مجلة الجامعة الإسلامية**، غـزة، 1(16): ص 587-632.

عبد الغفار، عبد السلام.(1997). **التفوق العقلي والابتكار**، القاهرة: دار النهـضة العربية.

عثمان، فاروق السيد؛ ورزق، محمد عبد السميع (2001). الذكاء الانفعالي مفهومه وقياسه. **مجلة علم النفس تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب**، العـدد 58 يونيو.

عراقي، صلاح الدين؛ عبد العال، تحية محمد.(2005**). الذكاء الوجداني وعلاقته بالسلوك القيادي للمعلم**. بحث مقدم للمؤتم السنوي الثاني عـشر للإرشـاد النفسي بجامعة عين شمس . مركز الارشاد النفسي: 159-224.

عويس، عفاف (2006). **مقياس الذكاء الوجداني**. مكتبة الأنجلو المصرية.

عيسى، محمد عبدا ؛ ورشوان، ربيع عبده أحمد.(2006). الذكاء الوجداني وتأثيره على التوافق والرضا عن الحياة والإنجاز الأكاديمي لدى الأطفـال. **مجلـة دراسات تربوية واجتماعية**، جامعة حلوان، مصر، 4(12). 45-130.

الغامدي، حافظ عبدا . (2008). **دور المشرف التربوي فـي تنميـة مهـارات التدريس لدى معلمي اللغة العربية**، رسالة ماجستير غيـر منـشورة فـي المناهج والإشراف التربوي. جامعة أم القرى مكه المكرمة.

الغرايبه، سالم علي.(2005). **فعالية برنامج تدريبي في تنميـة مهـارات الـذكاء الاجتماعي والانفعالي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي**. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة اليرموك.

فان دالين، ديوبولد (1997). **مناهج البحث في التربية وعلم الـنفس**. (ترجمـة: محمد نبيل وآخرون). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

قطب، سيد (1983). **معالم في الطريق**. الطبعة الثالثة، بيروت: دار الشروق.

كاظم، على مهدى (2001). **القياس والتقويم في التعلم والتعليم.** أربد: دار الكندي.

الكبيسي، عبد الحافظ. (1987**). منهجنا التربوي " دراسة موضوعية في رحـاب التربية الإسلامية**" .الأنبار: مطبعة الحوادث.

المزيني، فاضل. (2009) **.ممارسة معلمي الثقافة الاسلامية مهـارات التفكيـر الناقد واكتساب طلبتهم لها.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤته.

المشرفي، انشراح.(2003). فاعلية برنامج مقترح لتنمية كفايـات تعلـيم التفكيـر الإبداعي**. مجلة الطفولة والتنمية**. المجلس العربي للطفولة. 12(3).

مغربي، عمر. (2008). **الذكاء الانفعالي وعلاقته بالكفاءة المهنية لدى عينة من معلمي المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة**. رسـالة ماجـستير غيـر منشورة، جامعة أم القرى.

الهنداسي، ناصر عبدا .(2008). **الذكاء الانفعالي لدى مديري المدارس بـسلطنة عمان وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية**. رسـالة ماجـستير غيـر منشورة، جامعة السلطان قابوس.

وزارة التربية والتعليم.(2007-أ). **برنامج التعليم ما بعد الأساسي (للصفين الحادي عشر والثاني عشر).** مسقط.

وزارة التربية والتعليم. (2009). **الكتاب الإحصائي السنوي**. مسقط.

وزارة التربية والتعليم. (2010). **خطة الدورات والبرامج التدريبية.** مسقط.

ب - المراجع الأجنبية:

Bar-On, R. (2005). The Impact of Emotional Intelligence on Subjectiv Well-Being**. Perspectives Education.23** (2)41-62 _

Bichelmeyer, B.A (2000). Interactive: Change, Sensory – Emotiona Intelligence, and Intentionality in being and learning. **Ppresented at the Annual Meetin Research Association**

Donna Harrington –Lueker (1997) **: Student need emotional intelligence. Education digest, Vol.63, N.1,P 4-7.**

Fox, S. & Spector, P.(2004).Relations of Emotional Intelligence, Practical Intelligence, General Intelligence and Trait affectivity With Interview Outcome: It's not all just "G'**. Journal of Organizational Behavior**, 203 – 220**.**

Gardner, H. (1983). **Multiple Intelligence**. New York, Basic books .

Gardner, (1997**). Frames of Mind**, New York: Harper Collins.

Goleman, D. (1995). **Emotional Intelligence, Why It Can Matter More Than IQ**. New York, Bantam Book . .

Goleman, D. (1998**). Working intelligence: Why it can matter more than IQ**? New york.

Davise Jean Q , (2003): **Anger aggression and adolescent.** Yale- New Yor**k**

Salovey, P. & Mayer, J. (1997). What is Emotional Intelligence**?. Emotional Development and Emotional Intelligence. Education Implication**. New York.

Sullivan, K.I (1999). Why Positive Psychology is necessary, **American Psychologist**, 56(3), 216-21.

Marion, Marion (1997**): Helping young children with deal anger** . ERIC Document Reproduction Service.

الملحق (أ)

مقياس جولمان الأصلي

الملحق رقم (١أ) : النسخة الاصلية للمقياس

Emotional Intelligence Leadership Competencies
(Daniel Goleman)

Self Awareness	Emotional Self Awareness	Recognize how their own feelings affect them and their performance
		Able to speak openly about their emotions
	Accurate self Assessment	Knows their limitations and strengths
		Exhibits a good sense of humor about themselves
		Welcomes constructive criticism and feedback.
	Self Confidence	Has a self assurance borne of playing to their strength.
Self Management	Self Control	Manages/ challenges disturbing emotions
		Stays calm and clear- headed
	Transparency	Is authentically open to others about their feelings, beliefs, values and actions, which allows integrity and confronting unethical behaviour in others.
	Adaptability	Juggles multiple demands without losing focus or energy.
		Is comfortable with ambiguity
		Nimble in thinking when facing new data and realities
	Achievement	High personal standards constantly drive them to improve Performance.
		Can set challenging but realistic and attainable goals
		Continually learning and teaching how to improve
	Initiative	Seizes / creates opportunities
		Cuts through red tape
	Optimism	Has a positive outlook
		Expects the best in others
		Rolls with the punches
Social awareness	Empathy	Is attuned to emotional signals
		Grasps the other person's perspective.
		Can get on with people from diverse backgrounds / Culture.
	Organisational	Is politically astute / understands these forces

	awareness	Detects crucial social networks
		Reads key power relationships
		Understands unspoken rules
	Service	Monitors customer satisfaction
		Ensures staff foster correct relationship with customers
Relationship management	Inspiration	Moves people with a compelling mission / vision
		Embodies what they ask of others
		Offers a sense of common purpose
	Influence	Finds the right appeal for people
		Builds buy-in from key people
		Creates a network of support
		Is persuasive
		Is engaging
	Developing others	Has genuine interest in and understanding of those they are helping
		Is a natural mentor / coach
	Change catalyst	Recognises need for change
		Challenges status quo
		Is a strong advocate in the face of opposition
		Finds practical solutions to overcome barriers to change
	Conflict management	Draws out all parties
		Understands different perspectives
		Acknowledges the feelings / views of all sides
	Teamwork and collaboration	Redirects energy to a shared goal Draws others into active, enthusiastic commitment to the collective effort.
		Forges and cements close relationships beyond work obligations

الملحق (ب)
قائمة الخبراء والمحكمين

الملحق (ب)

أسماء الخبراء والمحكمين لأدوات الدراسة

م	اسم المحكم	الوظيفة	مكان العمل
1	أ. د عبد القوي بن سالم الزبيدي	أستاذ	جامعة السلطان قابوس
2	د. علي مهدي كاظم	أستاذ مشارك	جامعة السلطان قابوس
3	د. خليفة بن سيف الجهوري	محاضر	التوجيه المعنوي
4	الأستاذ/ فاضل بن سلطان المزيني	رئيس قسم العلوم الإنسانية	مديرية التربية بشمال الباطنة
5	الأستاذ/ محمد عامر المعمري	مشرف أول تربية إسلامية	مديرية التربية شمال الباطنة
6	الأستاذ/ محمد بن سالم السعيدي	مشرف تربية إسلامية	مديرية التربية بشمال الباطنة
7	الأستاذ/ هويشل بن خليف الناصري	مراجع لغوي	-
8	الأستاذ/ سعيد بن محمد العامري	مترجم	-

الملف (ج)

مقياس جولمان المطور

الملحق (ج)

مقياس جولمان المطور لمهارات الذكاء الوجداني للمعلمين والمعلمات

أخواني المعلمين والمعلمات:

1. نشكركم على تعاونك معنا في الإجابة على أسئلة الاستبانة التالية التي تهـدف إلى معرفة درجة ممارسة معلمي الثقافة الإسلامية لمهارات الذكاء الوجداني، علما أن المعلومات التي يتم الحصول عليها لن تستخدم إلا لأغـراض البحـث العلمي.
2. يتم الاختيار وتحديد الإجابة حسب المقياس الخماسي التالي:

كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا

أولا: البيانات الشخصية:

- الجنس (ذكر/ أنثي).
- سنوات الخبرة: ـــــــــ

ثانيا: ضع علامة (√) أمام الإجابة التي تراها مناسبة، مقابل كل فقرة

م	المهارة	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
البعد الأول: الوعي بالذات						
1	أعرف كيف تؤثر مشاعري على سلوكي.					
2	أستطيع التحدث بصراحة عن مشاعري.					
3	أعرف نقاط القوة في شخصيتي.					
4	أعتقد أن لدي حس فكاهة جيد.					
5	أتقبل النقد البناء والتغذية الراجعة.					
6	أستطيع إظهار مهاراتي وقدراتي.					

م	المهارة	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
البعد الثاني: تنظيم الذات						
7	أستطيع إدارة انفعالات الطلبة.					
8	أحافظ على هدوئي عند الأزمات.					
9	أعمل بتركيز عند مواجهة متطلبات العمل.					
10	أشعر بالراحة عند مواجهة المواقف الغامضة					
11	التقط الأفكار الجديدة بسرعة وسهولة.					
12	أخطط وأرسم أهداف واقعية.					
13	أهيئ الفرص الوظيفية في البيئة المدرسية					
14	أبادر للمشاركة في المناسبات المدرسية.					
15	لدي نظرة منفتحة لما يدور في المدرسة.					
16	أواجه الآخرين بصراحة وشفافية.					
17	أسعى للعمل المثمر الذي يحقق طموحاتي					
18	أعمل على تطوير نفسي باستمرار.					
19	ألاطف وأجامل الطلبة في المدرسة					
20	أتوقع الأفضل من الطلبة في المدرسة					
البعد الثالث: الوعي الاجتماعي						
21	أتعاطف مع مشاعر الطلبة في المدرسة.					
22	استشعر توقعات الطلبة في المدرسة.					
23	أنسجم مع الطلبة من بيئات وثقافات مختلفة.					
24	أتعرف على الأشخاص المؤثرين من حولي					

م	المهارة	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
25	أتعامل بلباقة مع الطلبة.					
26	أكتشف التكتلات الاجتماعية بين الطلبة .					
27	أفهم قوانيين العمل المتعارف عليها داخل المدرسة					
28	أحرص على تشجيع العلاقات الودية بين المعلمين وأولياء أمور الطلبة.					
29	أتابع مدى رضا الآخرين واقتناعهم بسير عملي.					
البعد الرابع : المهارات الاجتماعية						
30	أجسد احتياجات التدريس بتعليمات واضحة.					
31	أغرس الشعور بالهدف المشترك داخل البيئة المدرسية					
32	أقدم التعزيز المناسب للطلبة.					
33	أشكل مجموعات الدعم والمساندة.					
34	أتميز بالقدرة على الإقناع.					
35	أنخرط في العمل بهمة ونشاط .					
36	لدي اهتمام خاص بالذين يساعدونني .					
37	لدي رغبة حقيقية في إكساب الطلبة المهارات اللازمة.					
38	أنا منظم وعفوي في تعليمي للطلبة.					
39	أدرك ضرورة وأهمية التغيير في طريقة أدائي.					
40	أتحدى الروتين اليومي والبيروقراطية.					
41	أوفر حلول للتغلب على معوقات التغيير.					
42	أقوم بالتنسيق بين وجهات النظر المختلفة في المدرسة					

قليلة جدا	قليلة	متو سطة	كب يرة	كبيرة جدا	المهارة	م
					أقوم بالثناء على مشاعر وأفكار الآخرين.	43
					أتفهم وجهات النظر المختلفة والتوقعات المتعددة.	44
					أعمل على تحقيق الأهداف المشتركة مع زملائي.	45
					أعمل بحيوية ونشاط والتزام نحو الهدف المشترك.	46
					أقنع زملائي بضرورة الأخذ بمستجدات العصر.	47
					أحترم الطلبة دائما داخل وخارج المدرسة .	48

الملحق (د)

مقياس الذكاء الوجداني للطلبة

الملحق (د)

مقياس مهارات الذكاء الوجداني للطلبة في مادة الثقافة الإسلامية

أخواني الطلبة:

1. **نشكركم على تعاونك معنا في الإجابة على أسئلة الاستبانة التالية التي تهدف إلى معرفة درجة اكتساب الطلبة لمهارات الذكاء الوجداني في مادة الثقافة الإسلامية، علما أن المعلومات التي يتم الحصول عليها لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.**
2. **يتم الاختيار وتحديد الإجابة حسب المقياس الخماسي التالي:**

كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا

أولا: البيانات الشخصية:

- **الجنس (ذكر/ أنثى).**

<u>ثانيا: ضع علامة (√) أمام الإجابة التي تراها مناسبة، مقابل كل فقرة</u>

م	المهارة	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
البعد الأول: الوعي بالذات						
1	علمتني الثقافة الإسلامية كيف أعرف تأثير مشاعري على سلوكي.					
2	يجيز الإسلام التحدث بصراحة عن مشاعري.					
3	قوتي في إيماني با ورسوله.					
4	يشجعني الإسلام التعبير عن الفرح والسعادة.					
5	تعلمنا الثقافة الإسلامية تقبل النقد البناء.					
6	يشجعني الإسلام على تنمية مهاراتي وقدراتي.					
م	المهارة	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
البعد الثاني: تنظيم الذات						
7	أتبع تعاليم الإسلام في إدارة انفعالاتي.					
8	أحافظ على هدوئي عند الأزمات بذكر ا .					
9	أواجه الآخرين بصراحة إذا تناقضت مشاعرهم وقيمهم وأفعالهم مع الإسلام.					
10	أوازن بين التزاماتي الدينية والحياتية.					
11	وهبني ا الفطنة والذكاء.					
12	أشعر بالراحة عندما أحقق ما أسعى إليه.					
13	أخطط للأمور وفقا للثقافة الإسلامية.					
14	لدي طموح عال للعمل وفق تعاليم الإسلام					
15	لدي نظرة منفتحة لما يدور بين زملائي الطلبة					
16	أحرص على تعلم القيم الإسلامية باستمرار.					
17	أشارك في المناسبات المدرسية .					
18	أتعلم تطوير نفسي باستمرار.					

19	أتعامل بلطف دائما .					
20	أتوقع الأفضل دائما بفضل ا .					
البعد الثالث: الوعي الاجتماعي						
21	أتعاطف مع مشاعر الآخرين كما علمنا الإسلام					
22	استشعر توقعات زملائي الطلبة في المدرسة.					
م	المهارة	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
23	يمكنني الانسجام مع بيئات وثقافات غير مسلمة.					
24	أستفيد من الأشخاص المؤثرين من حولي بغض النظر عن أديانهم.					
25	أتعامل بلباقة مع زملائي الطلبة.					
26	أشارك بفاعلية في جماعات الأنشطة بالمدرسة					
27	أتقن عملي كما علمني الإسلام.					
28	أتعامل باحترام مع المعلمين .					
29	أهتم برضا الآخرين واقتناعهم بعملي.					
البعد الرابع: المهارات الاجتماعية						
30	أدرس الثقافة الإسلامية برغبة صادقة					
31	أعمل بروح الفريق مع زملائي في المدرسة.					
32	أترك أثرا طيبا في نفوس الآخرين					
33	أجسد الثقافة الإسلامية في تعاملي.					
34	أقنع الآخرين بالتي هي أحسن.					
35	أعمل بجد ومثابرة وإخلاص.					
36	أهتم بالمحتاجين وكبار السن.					
37	أسعى لنقل ثقافتي الإسلامية لمن يرغب .					
38	أنا منظم وعفوي في تعاملي.					
39	أعمل على تطوير أساليب مذاكرتي باستمرار.					
40	أسعى لتطوير نفسي باستمرار.					
41	أعمل لمواكبة التغيير وفق تعاليم الإسلام					

42	أعمل مع زملائي لتحقيق أهدافنا المشتركة					
43	أثني على مشاعر الآخرين وأفكارهم .					
44	أتفهم وجهات النظر المختلفة بين زملائي					
م	المهارة	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
45	أسعى لترسيخ المحبة والوفاق بين زملائي					
46	أعمل بحيوية ونشاط لتحقيق أهداف المدرسة					
47	أقنع زملائي بضرورة الأخذ بمستجدات العصر					
48	أحترم المعلمين دائما داخل وخارج المدرسة .					

الملحق (هـ)

الموافقات الرسمية للدراسة

سلطنة عمان
وزارة التربية والتعليم
المديرية العامة للتربية والتعليم لمنطقة الباطنة شمال

الرقم: ٧/٢/٢/١٩
التاريخ: ١٣/٤/١٤٣١هـ
الموافق: ٢٩/٣/٢٠١٠م

الملحق (هـ)

دائرة تنمية الموارد البشرية
قسم التدريب والإنماء المهني

من : مدير دائرة تنمية الموارد البشرية
إلى: الفاضل / مدير مدرسة المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،، وبعد ....

الموضوع: تسهيل مهمة باحث.

بناء على كتاب المكتب الفني للدراسات والتطوير رقم ١٦٣، بتاريخ ٢/٢/٢٠١٠م، والمتضمن تسهيل مهمة الباحثة/سليمة بنت خميس الجهورية، طالبة دراسات عليا بجامعة صحار، وتقوم حاليا بدراسة كأحد متطلبات الحصول على درجة الماجستير بعنوان (ممارسة معلمي الثقافة الإسلامية مهارات الذكاء الوجداني ومدى اكتساب طلبتهم لها) وترغب المذكورة في تطبيق أداة الدراسة على عينة من معلمي الثقافة الاسلامية وطلبة الصف الثاني عشر بالمدرسة.

لذا يرجى التكرم بتسهيل مهمتها في تطبيق أدوات دراستها، شاكرين لكم حسن تعاونكم معنا.

وتقبلوا وافر الاحترام

نسخة إلى:
قسم التدريب والانماء المهني.

هاتف: ٢٦٨٤٠٢٥٥ فاكس: ٢٦٨٤٢١٧١ ص.ب: ٢٠٠ الرمز البريدي: ٣١١ - صحار